

Bilgisayarla Eğitim ve Erişi Education by Computer and Achievement

Füsun ALACAPINAR*

Öz

Problem Durumu: Bilgisayar, eğitim ortamında etkili bir şekilde kullanılmaya başlandı ve eğitim ortamının vaz geçilmez bir aracı durumuna geldi. Artık karatahtanın, diğer ders araç-gereçlerinin yerini almaya başladı. İleride öğrenciler okula gitmeden evlerinde bilgisayarla tüm işlerini yapabilecekler. Bu konuda Türkiye’de ve yurt dışında yapılan araştırmaların bazıları bilgisayarların öğrenmeyi etkileyip kolaylaştırdığını göstermektedir.

Araştırmanın Sorusu ve Denenceleri: Meteksan tarafından düzenlenen Türkçe dersi için önerilen eğitim yazılımının kullanıldığı grup ile geleneksel öğretim yöntemi kullanılan grubun anlama, dil çalışması, cümlelerin öğeleri ve toplam erişimi ortalaması arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1. Meteksan tarafından düzenlenen Türkçe dersi için önerilen eğitim yazılımının kullanıldığı grubun anlama erişimi ortalaması, geleneksel öğretim yapılan grubun Türkçe dersi anlama erişimi ortalaması arasında birinci grubun lehine anlamlı bir fark vardır.
2. Meteksan tarafından düzenlenen Türkçe dersi için önerilen eğitim yazılımının kullanıldığı grubun dil çalışması erişimi ortalaması, diğer grubunkinden anlamlı derecede daha yüksektir.
3. Meteksan tarafından düzenlenen Türkçe dersi için önerilen eğitim yazılımının kullanıldığı grubun cümlelerin öğeleri erişimi ortalaması, geleneksel öğretim yapılan grubun Türkçe dersi cümlelerin öğeleri erişimi ortalaması arasında birinci grubun lehine anlamlı bir fark vardır.
4. Meteksan tarafından düzenlenen Türkçe dersi için önerilen eğitim yazılımının kullanıldığı grubun toplam erişimi ortalaması, diğer grubunkinden anlamlı derecede daha yüksektir.

Yöntem: Bu araştırmada hem nitel, hem de nicel yaklaşım birlikte kullanılmıştır. Ayrıca deneysel yöntemin random yoluyla saptanan ön test son test kontrol gruplu deseni işe koşulmuştur. Deney grubu, Meteksan tarafından Türkçe dersi için düzenlenen eğitim yazılımını kullanmış; kontrol grubu ise, dersi öğretmenle geleneksel olarak işlemiştir.

Sonuçlar: Dört alt problemde de deney grubunun (bilgisayarla eğitim) lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Öneriler: Bilgisayar eğitim yazılımlarının eğitsel oyunlara dayanması, farklı örneklerin kullanılması, değişik ses tonu ve renklerle bilgi ve becerinin sunulması ile öğrenme-öğretme ortamı daha etkili olabilir.

1. Eğitim yazılımları hazırlanırken öğrenci görüşleri de alınabilir.
2. Eğitim yazılımlarında değerlendirme aşamasında öğrenci soruyu yanlış yanıtladığında, ondan sonraki soruya değil; ünitenin soruyla ilgili kısmına dönmesinin sağlanması öğrenmeyi kolaylaştırabilir.
3. Yazılımlarda içeriğin yazıdan çok resim, şekil, çizgi film kahramanları ve akış diyagramlarıyla sunulması ve günlük yaşamla ilişkilendirilmesi öğrenmeyi kolaylaştırabilir.

* Dr., Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı

4. Değişik ders, sınıf ve okul düzeyinde bilgisayar destekli eğitimin etkililiği ile ilgili yeni karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir.
5. Daha geniş bir grup üzerinde deneysel araştırmalar yapılabilir.

Anahtar Sözcükler: Bilgisayarla öğretim, Türkçe dersi

Abstract

Background: Computer is effectively utilized in the field of education. It has become an indispensable tool in the medium of education. It has now taken the place of the blackboard and other course tools. In the future, the students will do necessary work for learning at home without going to school. Some of the researches made abroad and in Turkey point to the fact that computers are effective and facilitative in learning.

Research Question and Hypothesis: Are there meaningful differences between the educational software group and the group that use the traditional education method in terms of comprehension, language studies, the elements of a sentence and total achievement averages?

1. The Meteksan's software proposed for the Turkish lesson pertaining to the comprehension achievement average, with respect to the conventional group in relation to the comprehension average, there is a positive meaningful difference for the first group.
2. The Meteksan's software proposed for the Turkish lesson pertaining to the language achievement average, with respect to the other group, there is a positive meaningful difference for the first group.
3. The Meteksan's software proposed for the Turkish lesson pertaining to the elements of sentence achievement, with respect to the conventional group, there is a higher, positive meaningful difference for the first group.
4. The Meteksan's software proposed for the Turkish lesson pertaining to the total achievement average, with respect to the conventional group, there is a higher, positive meaningful difference for the other group.

Method: Both qualitative and quantitative approaches are used collectively in this research. In addition, the pretest-posttest control group design is used. The groups were formed by random assignment. The experimental group has used the software arranged by the Meteksan Turkish lesson. On the other hand, the conventional group has followed the lesson conventionally.

Results: Significant differences were found for comprehension achievement, language achievement, sentence achievement, and total achievement in favor of the computer based education group.

Discussions and Suggestions: The teaching and learning environment will be more effective if the educational software supported by the educational games, different examples, and knowledge and skills are presented by various voice tones and colors.

1. The propositions made by the students can be taken into consideration to design educational software.
2. In the educational software at the evaluation stage, when the student has chosen the wrong alternative, not with the next question, but if the student is channeled to the section which is connected with the question, the learning will be much more easier.
3. In the software, the contents must be prepared by pictures, shapes, cartoon heroes, follow diagrams, and their relation to the daily life, thus learning will be facilitated.
4. New comparative studies can be made in relation to different lessons, class and school levels through effective computer assisted education.
5. Experimental researches should be conducted on larger groups.

Keywords: Education by computer, Turkish lesson.

Bilgisayar destekli eğitimde bilgisayar, öğretmenin zor fakat zorunlu bazı görevlerini üstlenerek yardımcı olur. Ayrıca öğrencilerin kendi öğrenme hızlarına göre ilerlemelerine olanak tanıyan bir öğretim aracı ve öğrenmenin olduğu bir ortam olarak kullanılmaktadır (Köksal, 1981, s. 28). Öğretmen bilgisayar destekli eğitimde konuyu işlerken sahip olduğu donanım ve yazılım olanaklarına, öğreteceği konunun ve öğrencilerin özelliklerine, belirlediği öğretim hedeflerine göre bilgisayarı değişik yer, zaman ve şekillerde kullanabilir.

- Öğretmen konuyu sınıfta geleneksel yöntemlerle işler. Dersi kaçırır, başarısız olan ya da öğrenme ihtiyacında olan öğrencilere konuyu bilgisayar yardımıyla öğrenme fırsatı verebilir. Böylece bilgisayar özel öğretmen görevini üstlenebilir.
- Öğretmen konuyu sınıfta işledikten sonra, alıştırmaya, uygulama ve değerlendirme çalışmalarını bilgisayar yardımıyla yapabilir.
- Konu bilgisayar yardımıyla öğretilir, öğretmen danışmanlık yapar, öğrenme eksiklerini tartışma yöntemiyle giderebilir, öğrencileri denetleyerek hatalarını düzeltir (Aşkar & Erden, 1986, s. 23).

Bilgisayar destekli eğitimde bilgisayar eğitim- öğretimin niteliğini artırır. Ayrıca bununla kalmayıp, her öğrenciye kendi öğrenme hızını seçebilmesini, kendi yetenek ve şartlarını belirleyebilmesine olanak sağlamaktadır (Hofbauer Information System, 1987, s.1). Bunlar önemli değişkenlerdir. Bilgisayar destekli eğitimden beklenen yararın sağlanabilmesi için ilkelerin ve stratejilerin belirlenmesi, okullardaki öğrenci sayılarına, gereksinimlerine, kullanım amaçlarına ve bilgisayar destekli öğrenim yapılacak derslerin niteliğine göre uygun donanımların edinilmesi, ders yazılımlarının geliştirilmesi, ders yazılımlarının öğretim programları ile bütünleştirilmesi, öğretmenlerin, yöneticilerin ve ilgili diğer personelin eğitiminin sağlanması gerekmektedir. Öğretilecek konuların bilgisayar programlama dillerinden yararlanarak öğretim amacıyla bilgisayara uyarlanması sonucu oluşturulan ders programı olarak tanımlanan ders yazılımı, bilgisayar destekli öğretimin temel öğelerinden biridir. Belli bir konu ya da kavramı öğretmeye yönelik programlardır ve bilgisayar destekli öğretimde en çok kullanılan yazılım türüdür. Bilgisayar destekli öğretim, bilgisayarın sistem içine programlanan dersler yoluyla öğrencilere bir konu ya da kavramı öğretmek ya da önceden kazanılan davranışları pekiştirmek amacıyla kullanılmasıdır (Yalın, 2002, s. 165).

Ders yazılımları öğrencinin dikkatini çeken ve ders hakkında bilgi veren giriş bölümü ile başlar. Öğrencinin dikkati ilgi çekici grafik ve animasyon kullanılarak çekilir. İlk ekranı ders sonunda öğrencinin kazanacağı davranışları belirten hedefler kapsar. Hedeflerin amacı , öğrencilerin öğretim sonunda kendilerinden ne beklediği hakkında bilgilendirilmesidir. Her konunun hedef davranışlarının o konunun başında verilmesi yararlıdır. Yönergeler, program içerisinde ileriye , geriye nasıl gidileceği, programın nasıl sonlandırılacağı, soruların nasıl cevaplandırılacağı hakkında bilgileri içerir. Önceki bilgilerin hatırlatılması ve öğrenilecek materyalle ilişkilendirilmesinde uzun açıklama yerine kısa yazı ve grafik kullanılmalıdır. Öğrenciler yeni bilgiyi önceden sahip oldukları bilgilerle hatırladıklarında öğrendikleri daha kalıcı olmaktadır.

Bireysel öğretimde öğrenci, ihtiyacına uygun bir modülü seçebilmeli, konuların işleniş sırasını kendisi belirleyebilmeli, örneklere, örnek sayısına, alıştırmaya yapıp yapmamaya kendisi karar verebilmelidir. Genel akış içinde her adımda öğrenciye bilgi sunma, bu bilgiye yönelik soru sorma, öğrencinin cevabını alma, cevabı değerlendirme ve uygun bir geri bildirim verme etkinlikleri yer alır. Bilgisayar destekli öğ-

retimde geri bildirim amacını öğrencileri cevaplarının doğru olup olmadığı hakkında bilgilendirmektir. Geri bildirim etkinliği, öğrenciler tarafından anlaşılmasına ve cevapla ilişkisine bağlıdır. Bu döngü, program ya da öğrenci tarafından dersin bitirilmesine dek devam eder. Ders sonunda ders özetlenmelidir. Özet, temel kavramların bir listesi ya da sunulan bilgileri özetleyen bir paragraf olabilir. Bilgisayar destekli eğitimde en önemli sorunlardan birisi donanım, ders programlarına, öğrencilerin düzey ve ihtiyaçlarına uygun sitem ve ders yazılımlarını seçmektir. Ders yazılımları gösterim/ ders kitabı türünde, benzetim, alıştırma ve uygulama, diyalog kurma, problem çözme, eğitici oyunlar, bilgi deposu, yaratıcı etkinlikler, test yapma gibi çeşitli gerçekleştirme biçimleri dikkate alınarak hazırlanabilir (Danner, 1985, s. 8). Ders yazılımlarında dersin ve konunun özellikleri, öğrencilerin düzey ve ihtiyaçları, öğretim hedefleri dikkate alınmalıdır. Bunlar başarıyı etkileyen etmenler olarak düşünülebilir.

Problem Cümlesi

Meteksan tarafından düzenlenen Türkçe dersi için önerilen eğitim yazılımının kullanıldığı grup ile geleneksel öğretim yöntemi kullanılan grubun anlama, dil çalışması, cümlelerin öğeleri ve toplam erişimi ortalaması arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Denenceler

1. Meteksan tarafından düzenlenen) Türkçe dersi için önerilen eğitim yazılımının kullanıldığı grubun anlama erişimi ortalaması, geleneksel öğretim yapılan grubun Türkçe dersi anlama erişimi ortalaması arasında birinci grubun lehine anlamlı bir fark vardır.
2. Meteksan tarafından düzenlenen Türkçe dersi için önerilen eğitim yazılımının kullanıldığı grubun dil çalışması erişimi ortalaması, diğer grubunkinden anlamlı derecede daha yüksektir.
3. Meteksan tarafından düzenlenen Türkçe dersi için önerilen eğitim yazılımının kullanıldığı grubun cümlelerin öğeleri erişimi ortalaması, geleneksel öğretim yapılan grubun Türkçe dersi cümlelerin öğeleri erişimi ortalaması arasında birinci grubun lehine anlamlı bir fark vardır.
4. Meteksan tarafından düzenlenen Türkçe dersi için önerilen eğitim yazılımının kullanıldığı grubun toplam erişimi ortalaması, diğer grubunkinden anlamlı derecede daha yüksektir.

Sayıtlar

1. Kontrol altına alınamayan istenmedik değişkenler kontrol ve deney gruplarını eşit düzeyde etkilemiştir.
2. Ölçme araçlarının kapsam geçerliliği için uzman kanılarına başvurulması yeterlidir.

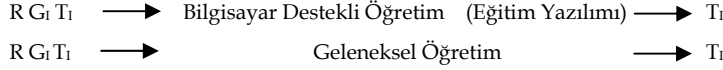
Sınırlama

Bu araştırma 2002-2003 öğretim yılı arasında Ankara'daki ilköğretim okullarından Milli Eğitim Bakanlığı Yasemin Karakaya İlköğretim Okulunda uygulanmıştır. Araştırma ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi ve bu derste anlama, dil çalışması, cümlelerin öğeleri, toplam erişimi puanlarıyla sınırlıdır. Meteksanın hazırladığı yazılım deney grubunda kullanılmıştır.

Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Bu yöntemin "Kontrol Gruplu Ön Test - Son Test Deseni" tercih edilmiştir. Araştırma iki grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Gruplar random yoluyla deney ve kontrol grubu olarak atanmıştır. Deney grubunda Meteksan

tarafından düzenlenen Türkçe dersi için önerilen eğitim yazılımı kullanılarak, anlama, dil çalışması, cümlenin öğelerini bilgisayardan öğrenmiş, öğretmen yardımı almamış; kontrol grubunda ise geleneksel öğretim sürdürülerek öğretmen aracılığıyla bilgisayar kullanmadan öğrenme sağlanmıştır. Öğretim her iki grupta da sınıf öğretmenlerince yürütülmüştür. Her iki grup için iki ders saati ayrılmıştır. Deney ve kontrol grubuna giren öğretmenler yaş, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi açısından denkleştirilmiştir.



Denekler

DeneySEL desen kullanıldığından evren ve örneklem tayinine gidilmemiştir. Ankara İli Çankaya İlçesindeki Yasemin İlköğretim Okulu beşinci sınıflarında Türkçe dersi "Atatürk yolu ünitesi Sığırtmaç Mustafa parçası" uygulanmıştır. Sınıflardan biri deney diğeri kontrol grubu olarak atanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının 4. sınıf ağırlıklı yıl sonu Türkçe dersi başarı notu ve başarı ortalaması , açısından denk olup olmadıkları incelenmiştir. Gruplarla ilgili veriler aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Öğretmenlerin Yaş, Cinsiyet, Kıdem, Eğitim Düzeyi

İlköğretim V. sınıflarda okutulan Türkçe dersi için önerilen eğitim yazılımının kullanıldığı grup ile geleneksel öğretimle ders işlenen gruplardaki öğretmenlerin yaş, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ile ilgili veriler Tablo 1' de sunulmuştur.

Tablo 1

Öğretmenlerin yaş, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi

Gruplar	Yaş	Cinsiyet	Kıdem	Eğitim düzeyi
Deney	43	Bayan	23	2 yıllık eğitim enstitüsü
Kontrol	45	Bayan	25	2 yıllık eğitim yüksek okulu

Tablo 1 de görüldüğü gibi deney grubundaki öğretmenin yaşı 43, cinsiyeti bayandır. Kıdemi 23 yıldır. 2 yıllık eğitim yüksek okulu mezunudur. Kontrol grubu öğretmenin yaşı ise 45 ve bayandır. 25 yıllık öğretmendir. Bu verilere göre deney ve kontrol gruplarındaki öğretmenlerin yaş, cinsiyet, kıdem ve eğitim düzeyi açısından birbirine denk olduğu söylenebilir.

Grupların Cinsiyete Göre Dağılımı

İlköğretim beşinci. sınıflarda okutulan Meteksan tarafından oluşturulan (hazırlanan) Türkçe dersi için önerilen eğitim yazılımı kullanılan ve geleneksel öğretimle ders işlenen grupların cinsiyete göre dağılımı ile ilgili veriler Tablo II-2' de sunulmuştur.

Tablo 2

Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyete Göre Dağılımı

Gruplar	n	%	Kız %	Erkek %	t değerleri
Deney	33	.50	14 .42	19 .58	N=.05
Kontrol	33	.50	18 .54	15 .46	Kız= 0
Toplam	66	100	32 .46	34 .54	Erkek= 0

Tablo 2 'de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubundaki öğrenci sayısı 66'dır. Deney grubundaki 33 öğrenciden 14'ü kız (0.42), 19'u erkek (0.58); kontrol grubun-

daki 33 öğrenciden 18'i kız (0.54), 15'i erkek (0.46) tir. Grupların kız ve erkek öğrenci dağılımları arasında yüzdeler arası t testine göre 0.05 manidarlık ve çeşitli serbestlik derecesinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu verilere göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrenci sayıları ve cinsiyete göre dağılımlarının birbirlerine denk olduğu söylenebilir.

Grupların Ön Test Puanları

İlköğretim beşinci. sınıflarda okutulan, Meteksan tarafından oluşturulan (hazırlanan) Türkçe dersi için önerilen eğitim yazılımı kullanılan ve geleneksel öğretimle ders işlenen grupların ön test puanları ile ilgili veriler Tablo II-3' de sunulmuştur.

Tablo 3

Grupların Ön Test Puanları

Gruplar	Soru sayısı	n	Öntest X	S	t
Deney	41	33	25.15	7.85	.71
Kontrol	41	33	23.90	6.36	

Tablo 3' de görüldüğü gibi toplam ön test puan ortalamaları deney grubunun 25.15, kontrol grubunun ise 23.90 'dır. Grupların ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı "t" testiyle yoklanmış, gözlenen 0.71 "t" değeri 64 serbestlik ve .05 manidarlık düzeyinde **anlamlı bulunmamıştır**. Her iki grubun ön test puanları açısından birbirine denk olduğu söylenebilir

Grupların Türkçe Karne Notu Ortalamaları

İlköğretim beşinci. sınıflarda okutulan, Meteksan tarafından oluşturulan (hazırlanan) Türkçe dersi için önerilen eğitim yazılımı kullanılan ve geleneksel öğretimle ders işlenen grupların Türkçe karne notu ortalamaları ile ilgili veriler Tablo 4' de sunulmuştur.

Tablo 4

Grupların Türkçe Karne Notu Ortalamaları

Gruplar	N	X	S	t
Deney	33	4.59	.73	1.28
Kontrol	33	4.77	.37	

Tablo 4' de görüldüğü gibi Türkçe karne notu ortalamaları deney grubunun 4.59 kontrol grubunun ise 4.77' dir. Grupların Türkçe karne notu ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı "t" testiyle yoklanmış, gözlenen 1.28 "t" değeri 64 serbestlik ve .05 manidarlık düzeyinde **anlamlı bulunmamıştır**. Her iki grubun ön test puanları açısından birbirine denk olduğu söylenebilir

Veri Toplama Araçları

Meteksan tarafından hazırlanan eğitim yazılımlarından Sığırtmaç Mustafa ile ilgili Türkçe anlama, dil çalışması, cümlelerin öğeleri konularında 60 soru hazırlandı. Bu soruların kazandırılacak hedef ve davranışlara uygunluğu konusunda beş uzmandan görüş alındı. Uzmanların üzerinde anlaştıkları hedef davranışlara uygun 41 soru deneme testine konuldu. Hazırlanan ve taslak test dördüncü ve altıncı sınıflara aynı anda verildi. Testin güvenilirliği K.R. 21 ile .91 bulundu.

Verilerin Analizi ve İstatistiksel Teknikler

Verilerin analizinde ortalama, standart sapma, "t" testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grupları yukarıda belirtilen istenmedik değişkenler açısından denkleştirilmiştir. Bundan dolayı başka bir istatistik teknik işe koşulmamıştır.

Bulgular

Bu bölümde, ölçme araçları ile toplanan veriler, uygun istatistik teknikler kullanılarak analiz edilmiş, bulgular tablo haline getirilerek açıklanmıştır.

Grupların Anlama Erişileri

İlköğretim beşinci sınıflarda Türkçe dersi için önerilen eğitim yazılımının kullanıldığı grub ile, geleneksel öğretimle ders işlenen grupların anlama erişileri ile ilgili veriler Tablo 5' de sunulmuştur.

Tablo 5

Grupların Anlama Erişileri

Gruplar	soru say.	N	ön test x	son test x	Erişi x	s	t
Deney	9	33	6.39	6.87	.48	1.55	2.00
Kontrol	9	33	5.63	5.45	-.18	1.24	

Tablo 5' de görüldüğü gibi deney grubunun anlama erişisi ortalaması .48, kontrol grubununki ise -.18'dir. Grupların anlama erişisi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı "t" testiyle yoklanmış, gözlenen "t" değeri 64 serbestlik ve .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu verilere dayanarak eğitim yazılımı kullanılan grubun geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Grupların Dil Çalışması Erişileri

İlköğretim beşinci sınıflarda Türkçe dersi için önerilen eğitim yazılımının kullanıldığı grub ile, geleneksel öğretimle ders işlenen grupların dil çalışması erişileri ile ilgili veriler Tablo 6' da sunulmuştur.

Tablo 6

Grupların Dil Çalışması Erişileri

Gruplar	soru say.	N	ön test x	son test x	Erişi x	s	t
Deney	13	33	8.39	9.57	1.18	1.99	2.00
Kontrol	13	33	7.48	7.66	.12	2.37	

Tablo 6' da görüldüğü gibi deney grubunun dil çalışması erişisi ortalaması 1.18 , kontrol grubununki ise .12'dir. Grupların dil çalışması erişisi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı "t" testiyle yoklanmış, gözlenen "t" değeri 64 serbestlik ve .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu verilere dayanarak eğitim yazılımı kullanılan grubun geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Grupların Cümlelerin Öğeleri Erişileri

İlköğretim beşinci sınıflarda Türkçe dersi için önerilen eğitim yazılımının kullanıldığı grub ile, geleneksel öğretimle ders işlenen grupların cümlelerin öğeleri erişileri ile ilgili veriler Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7*Grupların Cümlelerin Öğeleri Erişileri*

Gruplar	soru say.	N	ön test x	son test x	Erişi x	s	t
Deney	19	33	10.48	11.33	.84	2.28	3.14
Kontrol	19	33	10.84	9.39	-1.36	3.32	

Tablo 7’de görüldüğü gibi deney grubunun cümlelerin öğeleri erişisi ortalaması .84, kontrol grubununki ise -1.36’dır. Grupların cümlelerin öğeleri erişisi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmış, gözlenen “t” değeri 64 serbestlik ve .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu verilere dayanarak eğitim yazılımı kullanılan grubun geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Grupların Toplam Erişileri

İlköğretim beşinci sınıflarda Türkçe dersi için önerilen eğitim yazılımının kullanıldığı grup ile, geleneksel öğretime ders işlenen grupların toplam erişileri (anlama+ dil çalışması+cümlelerin öğeleri) ile ilgili veriler Tablo 8’ de sunulmuştur.

Tablo 8*Grupların Toplam Erişileri*

Gruplar	soru say.	N	ön test x	son test x	Erişi x	s	t
Deney	41	33	25.15	27.72	2.57	3.32	4.11
Kontrol	41	33	23.90	22.57	-1.3	4.33	

Tablo 8’ de görüldüğü gibi deney grubunun toplam erişisi ortalaması 2.57 , kontrol grubununki ise -1.30’dır. Grupların toplam erişisi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmış, gözlenen “t” değeri 64 serbestlik ve .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu verilere dayanarak eğitim yazılımı kullanılan grubun geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Yorum ve Vargı

Bu etkinlikle ilgili random yoluyla saptanan on öğrenci üzerinde, belirtilen üç soruyla ilgili odak grup görüşmesi yapılmış ve aşağıdaki yanıtlar alınmıştır: Bu yanıtlar kasete alınmıştır. Sonra ifade bozuklukları anlamı bozmayacak şekilde düzeltilerek yazılmıştır.

Sorular

- Öğretmenle mi,yoksa bilgisayarla mı ders işlemek daha iyi, farklı yanları var mı?
 Hangi derslerin bilgisayarla işlenmesini istersiniz?
 Bu program nasıl olsa daha yararlı olur?

Katılımcıların Yanıtları

Katılımcı 1: Hayır. Bazı dersler dışında hayır. Hangi dersler ? Matematik, Türkçe. Fark etmiyor. Neden? sizin karşınızda ve bilgisayarın karşısında yine de dersimizi yapıyoruz. Sizinle faydalı. Yanlışlarımızı sonra anlayıp da düzeltebiliriz, geriye dönebiliriz. Fen bilgisi , bu yaptığımız derse ilgim daha fazla.

Katılımcı 2: İsterim; çünkü bilgisayarla öğretildiğinde hem görsel, hem işitsel hem de deneysel faktörle işlenebiliyor dersler. Öğretmenimle. Bilgisayar ne kadar iyi olursa olsun asla birisinin yerini tutamayacağını düşünüyorum . Böyle olması da normal çünkü yine bakabiliyoruz. Değişik olmasının istemezdim bu program iyi .

Katılımcı 3: Bilgisayarla ders yapmak zevkli oluyor. İçinde oyun var. Oyunla ders işlemek zevkli oluyor. Türkçe dersini bilgisayarla yapmak daha yararlı, bilgisayarda iyice açıklanabiliyor, konu anlatımı yapılabilir. Öğretmen belli bir kapasitede ders anlatıyor. Bilgisayarda öğretmenimiz daha iyi ve farklı örnekler çözüyor. Türkçe için farklı örnek, test yayını fazla olabilirdi. Öğretmenin verdiği örnekler bilgisayarda farklı. Sınıfta ders işlemek daha iyi ve öğretmene daha yakın olabiliyorum. Öğretmen normalde bilgisayardan daha zevkli anlatıyor.

Katılımcı 4: Hayır. Matematik öğretmenin anlatması bana göre daha uygun. Yararlı görüyorum ama bütün dersler için değil matematik ve Türkçe dersini öğretmenin anlatması daha iyi, bu program güzel. Hiçbir şeyin ilave edilmesini istemezdim. Farklı yanları var. Bilmediklerimi daha çabuk öğreniyorum. Matematik yaptıkça daha çok hoşuma gidiyor.

Katılımcı 5: Hayır. Öğretmenim dersleri daha iyi anlatıyor. Bilgisayarla her şey öğretilmiyor öğretmen anlatınca daha çok bilgi öğretiyor. Birebir yapmak kadar yararlı oluyor. Bu programın yararlı sadece bir tane farklı yanı var. Bilgisayarla matematik dersini çok seviyorum. Diğer derslere göre daha çok zeka çalıştırıyor.

Katılımcı 6: Görüyorum. Farklı yanı var. Öğretmen daha iyi örnek verdiği için akılda daha kalıcı oluyor.

Katılımcı 7: Bilgisayarla öğrenince akılda daha az kalıcı oluyor. Sınıfta öğretmenle işlemek daha yararlı, sınıfta daha çok bilgi çalışıyoruz. Program yararlı. Bilgisayarda test çözebiliyoruz. Bilgisayarda öğrendiklerimin öğretmenimin öğrettiklerinden farklı bir yanı yok. Fen bilgisi dersinin konuları, deneylerle anlatıldığı için onu daha çok seviyorum.

Katılımcı 8: Bazı derslerin bilgisayarla öğretilbileceğini sanıyorum. Sınıfta öğretmenle ders işlemek yararlı. Öğretmen daha açıklayıcı oluyor. Bilgisayarda bazı şeyleri anlamıyoruz. Sınıfta bire bir işlemek daha yararlı, daha çok akılda kalıyor. Bilgisayarın farklı yanı yok. Sosyal bilgiler dersine daha çok ilgi duyuyorum.

Katılımcı 9: İstemem. Bana öğretmen kadar yararlı gelmiyor. Öğretmenin tanımları daha açıklayıcı çok örnek veriyor. Tek tanım var geriye dönsem. Bilgisayarın dili olmadığı için öğretmen kadar iyi anlatamıyor. Sürekli aynı cümleler var. Öğretmen daha farklı yollardan öğretebiliyor. Program iyi, örnekler ve tanımlar yetersiz.

Katılımcı 10: Bilgisayarla ders yapmak yararlı. Bilgisayarla Türkçe dersi yapmak yararlı. Konuyu araştırıp buluyorsun insanın aklında daha çok kalıyor.

Bu verilere göre öğrencilerden yedisi öğretmenin dersi anlatmasının, üçü de bilgisayarla dersi işlemenin daha etkili olduğunu vurgulamıştır. Öğrencilerin çoğunun bu şekilde yanıt vermeleri; onların beş yıldan beri öğretmenle ders işlemelerine, bu sürece alışkın olmalarına ve öğretmenlerini sevmelerine bağlanabilir. Türk eğitim sisteminde öğrenme-öğretme ortamında öğretmen ve konular temele alınmıştır. Öğrenme-öğretme şekli genellikle konu ve öğretmen merkezlidir ve düzenli basındır. Buna alışkın öğrenciler, kendi başlarına, ya da bilgisayardan yararlanarak öğrenmeyi benimsemeyebilirler. Öğretmenin değişik örnekler vermesi, farklı bir anlatım tarzını kullanması, çocuklarla ses, göz ve beden dilini kullanarak iletişim kurması onların, öğretmeni tercih etmelerinin nedenleri olabilir. Bazı öğrenciler de bilgisayarla ders işlemenin daha etkili olduğunu söylemişlerdir. Bunlar; bilgisayarda oyunla öğrendiklerini, ondan zevk aldıklarını, sıkılmadıklarını, çok soru çözdüklerini ve yanlışlarını anlayıp tekrar öğrendiklerini belirtmişlerdir (Aksin 2005).

Bunlardan başka sınıf ortamında öğretmenle ders işlenirken başarısız olan öğrencilerin; bilgisayarla ders işlenirken daha başarılı oldukları gözlenmiştir. Bunun nedenleri; sınıf ortamında öğrencilerin soru soramamaları, çekinmeleri, küçük düşürülecekleri korkusu olabilir. Oysa bilgisayarla öğrenirken bunların hiçbiriyle karşılaşmadıkları gibi, bire bir, kendi hızlarına göre öğrenebiliyorlar; yanlışlarını anında metne dönüp düzeltebiliyorlar ve bilgiyi tekrarlayabiliyorlar. Bu da başarılarını etkileyebilir. Nitekim duyuşsal alanın ve öğrenci katılğanlığının, dönüt, düzeltme ve tekrarı başarıyı artırdığı araştırmalarla desteklenmektedir (Bloom 1976).

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

- 1- İlköğretim beşinci sınıflarda Türkçe dersi için önerilen eğitim yazılımının kullanıldığı grup ile, geleneksel öğretimle ders işlenen grupların toplam erişileri (anlama+dil çalışması+cümlenin öğeleri) puanları arasında birinci gurubun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.
- 2- İlköğretim beşinci sınıflarda Türkçe dersi için önerilen eğitim yazılımının kullanıldığı grup ile, geleneksel öğretimle ders işlenen grupların cümlenin öğeleri erişi ortalama puanları arasında birinci gurubun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.
- 3- İlköğretim beşinci sınıflarda Türkçe dersi için önerilen eğitim yazılımının kullanıldığı grup ile, geleneksel öğretimle ders işlenen grupların dil çalışması erişileri puanları arasında birinci gurubun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.
- 4- İlköğretim beşinci sınıflarda Türkçe dersi için önerilen eğitim yazılımının kullanıldığı grub ile, geleneksel öğretimle ders işlenen grupların anlama erişi puanları arasında birinci gurubun lehine anlamlı bir fark **bulunmamıştır**.
5. Öğrencilerin yedisi (.70) dersin öğretmen tarafından işlenmesinin daha etkili olduğunu savunmuşlardır.

Öneriler

Araştırma bulgularına dayanarak aşağıdaki öneriler ileri sürülebilir:

A.Öğretimle ilgili öneriler:

1. Bilgisayar eğitim yazılımlarının eğitsel oyunlara dayanması, farklı örneklerin kullanılması, değişik ses tonu ve renklerle bilgi ve becerinin sunulması ile öğrenme-öğretme ortamı daha etkili olabilir.
2. Eğitim yazılımları hazırlanırken öğrenci görüşleri de alınabilir.
3. Eğitim yazılımlarında değerlendirme aşamasında öğrenci soruyu yanlış yanıtladığında, ondan sonraki soruya değil; ünitenin soruyla ilgili kısmına dönmeyi sağlanması öğrenmeyi kolaylaştırabilir.
4. Yazılımlarda içeriğin yazıdan çok resim, şekil, çizgi film kahramanları ve akış diyagramlarıyla sunulması ve günlük yaşamla ilişkilendirilmesi öğrenmeyi kolaylaştırabilir.

B.Yapılacak araştırmalara ilişkin öneriler:

1. Değişik ders, sınıf ve okul düzeyinde bilgisayar destekli eğitimin etkililiği ile ilgili yeni karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir.
2. Daha geniş bir örneklem üzerinde deneysel araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Alacapınar, G. F. (2003). Geleneksel eğitimle bilgisayarla eğitimin öğrenci erişisine etkisi. *Eğitim Araştırmaları*, 10, 40-45.
- Aksin, A. (2005). *Sosyal bilgiler öğretiminde bilgisayar kullanımı ile öğrencilerin sosyal bilgiler erişileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Altun, S. A. (2005). Bilgi teknolojisi sınıflarında denetim. *Eğitim Araştırmaları*, 18, 1-16.
- Aşkar, P., & Erden, M. (1986). Mikrobilgisayarların okullarda kullanımı. *Eğitim ve Bilim*, 61, 21-25.
- Aşkar, P., & Köksal, M. (1987). Bilgisayar destekli öğretimde kullanılan yazılım paketlerinin geliştirilmesinde ve değerlendirilmesinde dikkat edilecek noktalar. *Eğitim ve Bilim*. 66, 20-23.
- Bloom, B. J. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: Mc Graw Hill.
- Danner, H. (1985). Bildung für Der Computer? Zum Serhaltlns von Schule, Kind Computer und Wirklinchkeit. *Schulreport*. Marz.
- Hafbauer Information System. (1987). *Schulugslabor*. November.
- Yalın, H. İ. (2002). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Nobel Yayınları. Ankara.

Basındaki Yansımaları ile Okulda Şiddet*

School Violence: Reflections from the Printed Media

Sadegül Akbaba ALTUN*, Oya Yerin GÜNERİ**, Özgür Erdur BAKER***

Öz

Problem Durumu: Okulda şiddet, hem ülkemizde hem de dünyada sıkça karşılaşılan önemli bir sorun haline almıştır. Bu nedenle, okullarda şiddete neden olan etkenlerin belirlenmesi, okullarda şiddetin azaltılması, önlenmesi bir çok ülkede son yıllarda araştırmacıların sıklıkla çalıştıkları konular arasında yer almaktadır.

Araştırmanın Amacı: Bu çalışmanın amacı, okullarda meydana gelen şiddet olaylarını gazetelerde yer alan haberler yoluyla incelemektir. Bu çalışmada, okullarda meydana gelen şiddet olaylarının gazetelere ne sıklıkla ve nasıl yansıtıldığı, bu olaylarda kimlerin şiddet uyguladığı, kimlerin şiddete maruz kaldığı, şiddetin nedenlerinin ve sonuçlarının neler olduğu sorularına yanıt aranmaktadır.

Yöntem: Bu çalışmada, 2002-2004 yılları arasında Cumhuriyet, Milliyet, Zaman gazetelerinde çıkan okullardaki şiddet olaylarına ilişkin haberler taranmış ve bu haberlere içerik analizi uygulanmıştır.

Bulgular ve Sonuçlar: Bulgular, şiddete ilişkin haberlerin veriliş biçiminde, gazetelere göre değişmek üzere “yorumsuz, ya da iddia” şeklinde iki temel yaklaşım olduğunu göstermiştir. Ayrıca, okulda yer alan tüm tarafların değişen oranlarla, şiddetin hem uygulayıcısı hem de maduru olduğu ve öğrencilerin şiddetin uygulayıcısı olduğu bazı olayların ölümle sonuçlandığı bulunmuştur.

Öneriler: Okulda şiddet olaylarının sunumunda basına önemli sorumluluklar düşmektedir. Basının, okulda şiddet olaylarının sunumunda okuyucularda korku ve kaygı uyandırmak yerine, bu olayların nedenleri, sonuçları ve nasıl önlenebileceği hakkında bilgilendirici bir yaklaşım benimsemesi, okuyucuların şiddetle ilgili daha gerçekçi bir bakış açısı edinmesinde ve şiddetin önlenmesine önemli katkılar sağlayabilir. Okullardaki şiddetin önlenmesinde, yetişkinlerin (velilerin, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin, medya yöneticilerinin vb) şiddet içermeyen örnek davranışlar sergilemeleri de büyük önem taşımaktadır. Bu çalışma kapsamına sadece gazeteler alınmıştır. Gelecekte, medyanın okulda şiddet olaylarını nasıl yansıttığına ilişkin daha geniş kapsamlı çalışmalara gereksinim bulunmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Yazılı basın, Okulda şiddet, Öğrenci, Öğretmen.

Abstract

Problem Statement: In many countries school violence has become a important problem that needs to be addressed. Therefore, in the recent years there has been growing interest among researchers about causes of school violence and factors that contribute to school violence, for the purpose of designing violence prevention training programs.

Purpose of the Study: This study examines the school violence as it is reflected in the newspapers. This study aimed to answer following questions: How frequently vio-

* *Yazar Notu:* Bu çalışma kısmen “The International Forum for Social Sciences and Health, World Congress: Health Challenges of the Third Millennium”, 2005, İstanbul, konferansında sözel bildiri olarak sunulmuştur.

* Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü

** ODTÜ, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

*** Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri

lent incidents in schools are presented in the news papers? How are these incidents presented? Who employs violence in the schools? Who is the victim? What are the causes and consequences of violence?

Method: News about school violence in the Cumhuriyet, Milliyet and Zaman newspapers between the 2002-2004 years were scanned and analyzed through content analysis.

Results: The findings show that the discourse of presenting school violence news varied across newspapers. The two dominant discourses were not making any comment or to condemn. In addition, everyone in school was found to be the both victim and the perpetrator of violence and some school violence incidents in which students were the perpetrator resulted in death.

Recommendations: Printed media has a great responsibility in reporting news about school violence. In order to develop public awareness and to prevent school violence, news about school violence must be presented in informative manner rather than arousing fear. The biggest responsibility in preventing school violence belongs to adults (parents, teachers, school administrators, media workers etc.) since children and adolescents take them as models. This study only examines news papers, future studies that investigate how media represents school violence are needed.

Keywords: Printed media, School violence, Student, Teacher.

Çocukların ve gençlerin başta akademik olmak üzere, sosyal ve duygusal yönden bir bütün olarak gelişiminde, geleceğe hazırlanmasında çok önemli görevler yüklediğimiz okullar ne derece güvenli? Her gün duyduğumuz ya da tanık olduğumuz şiddet olayları okul ortamında nasıl yer alıyor? Bu gibi sorulara verilen yanıtlar, günümüzde öğrenciler, öğretmenler, okul yöneticileri ve veliler başta olmak üzere, toplumun tüm kesimlerini, doğrudan ya da dolaylı olarak, gittikçe artan bir biçimde ilgilendirmektedir. Çünkü son zamanlarda, "okul iklimine zarar verdiği gibi, öğrencilerin gelişimlerini ve öğrenmelerini engelleyen, suça yönelik eylemleri ve saldırganlığı içine alan çok boyutlu bir olgu" (Furlong & Morrison, 2000, s. 25) olarak tanımlanan okulda şiddet, hem ülkemizde hem de dünyada sıkça karşılaşılan önemli bir sorun haline almıştır.

Okulda şiddetin yarattığı olumsuz sonuçlardan söz eden Dulmuş, Theriot, Sowers, Blackburn ve arkadaşları (2004), okullarda görülen şiddet ve zorbalık olaylarının öğrencilerin akademik başarılarını, ve okula uyumunu olumsuz yönde etkilediği gibi çocukların ilerideki yaşamlarında kalıcı izler bıraktığını belirtmektedirler. Dulmuş ve arkadaşları, ayrıca, inceledikleri alan yazınının ışığında, okulda şiddete maruz kalan çocukların düşük özgüven, depresyon, dışlanmışlık, utanma, yalıtılmışlık duygusu, intihar düşünceleri, okula devamsızlık ya da okulu bırakma gibi sorunlar yaşadıklarını vurgulamaktadırlar. Okulda şiddete maruz kalan çocuk ve gençler ayrıca şiddeti öğrenmekte, hayatın bir gerçeği gibi kabul ederek normalleştirmekte ve hayatta kalabilmek için şiddete başvurmanın gerekli olduğuna dair bir dünya görüşü geliştirmektedirler (Sandhu, Arora, & Sandhu, 2000).

Okullarda şiddete neden olan etkenler bir çok araştırmacı tarafından çalışılmıştır. Örneğin Leone, Mayer, Malmgren ve Meisel (2000) gençlerin ve çocukların okulda şiddete yönelmelerine neden olan etkenleri 1- Aile yapısı ve fakirlik, 2- Medya, 3- Eğlence sektörü, 4- Silahlara erişim kolaylığı ve 5- Okullarda başarıya yapılan vurgu ve sıfır tolerans (okullarda başarısız olan öğrencilerin okuldan uzaklaştırılması ve uygunsuz davranış gösteren öğrencilere tolerans gösterilmemesi) olmak üzere beş ana başlık altında toplamışlardır. Şiddete neden olan etkenler arasında, medya ve şiddet ilişkisinin alan yazınında sıklıkla ifade edildiği dikkati çekmektedir. Bazı yazarlara göre (örn., Rodgers & Thorson, 2001) medyanın izlenirliğini artırmak adına şiddeti yüceltmesi, abartması ya da halkı tarafı olarak bilgilendirmesi hem yetişkinlerin hem de çocukların şiddeti yaygın ve normal kabul edilebilir bir olgu olarak algılamalarına neden olmaktadır.

Alan yazınında medya ve şiddet ilişkisinin çalışıldığı diğer bir boyut ise, medyanın kamuoyu oluşturma konusundaki tartışılmaz etkisinden yola çıkarak, suç ve şiddet gibi duyarlılık gerektiren haberlerin nasıl verilmesi gerektiğine ilişkindir. Çünkü, medyanın haberleri sunma şekli, insanların belirli konulara ilgilerini çekerek duyarlılıklarının artırmakta ve çeşitli kavramlara yönelik yargılar oluşturulmasında etkin rol oynamaktadır (Menifield, Rose, Homa & Cunningham, 2001). İlgili alan yazınında, şiddet ve sıklığına ilişkin basına yansıtılan haberler ile bilimsel çalışma bulguları arasında belirgin farklar olduğuna yönelik tartışmalar (örn., Bushman & Anderson, 2001) bulunmaktadır. Çünkü, Rodgers ve Thorson'un da (2001) belirttiği gibi bazı şiddet olayları yaygın olmalarına karşın basında fazla yer almazken, yaygın olmayan bazı şiddet olayları satış ya da izlenme oranını artıracağı gibi beklentiler ile medyada sıkça yer bulmaktadır. Medyada şiddet olaylarının bu şekilde sansasyonel sunumu ise, şiddet ve şiddet ile ilgili olan değişkenlere ilişkin insanlarda yanlış yargılar ya da görüşler oluşmasına neden olabilmektedir.

İnsanların şiddete ilişkin oluşturdukları bakış açısı veya şiddete yükledikleri anlam üzerinde etkisi yadsınamayacak kadar büyük olan basının şiddet haberlerini sunma şeklinin ve bu haberlerin toplum üzerindeki etkisinin incelenmesi, şiddeti önleme ve sağaltım çalışmalarının başarısı için son derece önemlidir. Bu nedenle, çağımızda sisteme dönüt veren, bilgi sağlayan, kamuoyu oluşturan önemli araçlardan birisi olarak değerlendirilen yazılı basında (Toprakçı, 2001) okulda şiddet olaylarının nasıl aktarıldığı, halkın bu konularda nasıl bilgilendirildiğinin incelendiği medya analizleri, şiddet ve şiddetin önlenmesi konusuna eğilen her disiplin için önem taşımaktadır. Bu bağlamda bu çalışmanın amaçları: a) 2002-2004 yılları arasında okullarda şiddete yönelik haberlerin gazetelerde ne sıklıkla ve nasıl yansıtıldığını incelemek ve b) bu haberleri, şiddetin türleri, kimlerin uyguladığı, kimlerin şiddete maruz kaldığı, şiddetin nedenlerinin ve sonuçlarının neler olduğu sorularını dikkate alarak değerlendirmektir.

Yöntem

Örnekleme

Bu araştırmanın evrenini yazılı basın oluşturmaktadır. Yazılı basın, haberleri daha ayrıntılı, derinliğine inerek sunması, belge niteliği taşıması ve istendiği zaman tekrar okunma, gözden geçirilme olanağını sağlaması nedeniyle seçilmiştir. Araştırmanın örneklemini, Cumhuriyet, Milliyet ve Zaman gazetelerindeki 2002- 2004 yılları arasında yer alan haberler oluşturmaktadır. Bu gazeteler "ölçüt örnekleme" yöntemine göre amaçlı olarak seçilmiştir. Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 1999). Sözü edilen gazetelerin seçiminde; ulusal ölçekte yayın yapma, referans gazeteleri olma, farklı yayın gruplarına ait gazeteler olma gibi ölçütler dikkate alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada kullanılan veriler, Cumhuriyet, Milliyet ve Zaman gazetelerinde okullarda şiddete yönelik yer alan haberlerin 2002-2004 yılları arasında üç yıllık süre ile taranması sonucunda elde edilmiştir. Veriler her üç gazetenin internet sitesinden alınmıştır. Patton (1990) nitel araştırmalarda verilerin derinlemesine görüşmeler, doğrudan gözlem ve dokümanlar yoluyla elde edileceğini belirtmektedir. Berg de (1998) gazeteleri kamu arşivi olarak görmek ve nitel araştırmalarda doküman olarak kullanıldığını belirtmektedir.

Verilerin Analizi

Okullarda yaşanan şiddet olaylarının basına nasıl yansıtıldığının araştırıldığı bu çalışmada, "doküman incelemesi" tekniği kullanılmıştır. "Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar" (Yıldırım & Şimşek, 2000, s.140). Cumhuriyet, Milliyet ve Zaman gazetelerinde yer alan ve öznesi okullardaki şiddet olan haberler, bu araştırmanın verilerini oluşturmuştur. Alan yazını dikkate alınarak "fiziksel, cinsel ve duygusal yönden kasıtlı olarak karşıdaki kişi ya da grubu incitmeye, yaralamaya yönelik davranımlar" şiddet olarak kabul edilmiştir (WHO, 1996; Akt, Dahlberg & Krug, 2002). Ancak haberler seçilirken şiddet olayının okul içerisinde gerçekleşmesi esas alınmıştır. Analiz edilecek her haber metnine yedi sorudan oluşan içerik çözümleme yönergesi uygulanmıştır. Bu sorular şunlardır:

1. Haber hangi gazetede yayımlanmıştır?
 - a) Cumhuriyet
 - b) Milliyet
 - c) Zaman
2. Haber dilinin yönlendiriciliği nedir?
 - a) Kınayıcı
 - b) Yorumsuz
 - c) İddia
3. Meydana gelen okulda şiddet olayı nedir?
4. Kim/kimler okulda meydana gelen şiddet olayında yer almaktadır?
 - a) Yönetici
 - b) Öğretmen
 - c) Öğrenci
 - d) Diğer
5. Bu olaylarda kimler şiddete maruz kalmaktadır?
 - a) Yönetici
 - b) Öğretmen
 - c) Öğrenci
 - d) Diğer
6. Okulda şiddet olayının ortaya çıkmasının nedenleri nedir?
7. Okulda şiddet olayının sonuçları nedir?

Yukarıdaki sorulara yönelik olarak elde edilen yanıtlar kodlanmıştır. Nitel verilerin sayısallaştırılmasında sıklıktan yararlanılmıştır. Veriler, içerik çözümleme yönergesine ve araştırmanın alt problemlerine göre sunulmuştur. Haberlerin içeriği, verilerin değerlendirilmesi ve bulguların yorumlanması aşamasında araştırmaya yön vermiştir.

Bulgular ve Sonuçlar

Çalışma kapsamına dahil edilen gazetelerdeki haberlere, uygulanan yedi soruluk içerik çözümleme yönergesi doğrultusunda yapılan içerik analizi sonuçları, aşağıda değişik başlıklar altında özetlenmiştir.

Okuldaki Şiddetle İlgili Haberlerin Gazetelere Göre Dağılımı ve Haber Dilinin Yönlendiriciliği

Araştırma için seçilen üç gazeteye okuldaki şiddetle ilgili haber dağılımları açısından bakıldığında, en fazla haberin % 55 ile Zaman gazetesinde yer aldığı, bunu % 28.75 ile Milliyet ve % 16.25 ile Cumhuriyet gazetesinin takip ettiği görülmektedir. (Bkz. Tablo1).

Tablo 1

Haberlerin Gazetelere Göre Dağılımı

	Gazeteler							
	Cumhuriyet		Milliyet		Zaman		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Haber Sayısı	13	16.25	23	28.75	44	55.0	80	100

Okullarda şiddeti konu alan haberlerin gruplandırılmasında içerik ve söylem biçimi (kınayıcı, yorumsuz ve iddia) dikkate alınmıştır. Bulgular, toplam 80 haberin % 18.75'inin

kınayıcı (15 haber), % 75'inin yorumsuz (60 haber), % 6.25'inin iddia (5 haber) şeklinde verildiğini göstermiştir. Milliyet gazetesi verdiği haberleri çoğunlukla kınayıcı bir dille sunarken, Cumhuriyet ve Zaman gazeteleri haberleri yorumsuz ve iddia şeklinde sunmuşlardır. Cinsel taciz ve tecavüz haberleri ise tüm gazetelerde çoğunlukla kınayıcı bir dille ifade edilmiştir. Okuldaki şiddete ilişkin bulguların içeriğe göre analizleri aşağıdaki paragraflarda detaylı olarak yer almıştır.

Okullardaki Şiddet Olaylarında Şiddeti Uygulayanlar, Mağdur Olanlar ve Uygulanan Şiddetin Gerekçeleri

Okuldaki şiddet olaylarına ilişkin 80 haberin 27'sinde öğrencilerin, 21'inde öğretmenlerin, 14'ünde yöneticilerin (müdür ve müdür yardımcısı), 5'inde velilerin, 8'inde okulda görevli birden fazla yetişkinin (öğretmen, müdür yardımcısı, hizmetli vb.) 5'inde de diğer yetişkinlerin (servis şoförü, polis, memur, öğretmenin erkek arkadaşı, belli olmayan) şiddet olaylarını gerçekleştirdikleri görülmektedir. Haberlere bireysel olarak bakıldığında öğrenciler 27 haberle şiddet olaylarında ilk sırada yer almaktadırlar. Ancak toplam haber sayısından öğrenci ve yetişkin şeklinde değerlendirildiğinde, 80 haberin 53'ünde (% 65) şiddeti uygulayanların çoğunlukla yetişkinler olduğu dikkati çekmektedir.

Yöneticilerin uyguladıkları şiddete yönelik haberler. Yöneticilerin uyguladığı şiddet haberlerini yetişkinlere ve öğrencilere uygulanan şiddet olmak üzere iki kategoride toplamak mümkündür. Yöneticilerin yetişkinlere uyguladığı şiddete yönelik haberler; veliden zorla başış alma (1), okulda başka okul müdürünü dövme (1), muhabir dövme (1), öğretmene dayak atma (1), veliye okulu temizletme (1) şeklinde sıralanmaktadır. Yöneticilerin öğrencilere uyguladıkları şiddete yönelik haberler ise; dayak (3), kılık kıyafet yüzünden öğrencileri okuldan uzaklaştırma (1), özürü öğrencilerin okuldan gönderilmesi (1) gibi olaylara yöneliktir.

Öğretmenlerin uyguladıkları şiddete ilişkin haberler. Öğretmenlerin uyguladıkları şiddet ile ilgili 21 haberden 20'si öğretmenlerin öğrencilere uyguladıkları şiddete yöneliktir. Bir haber ise bir öğretmenin başka bir öğretmene uyguladığı şiddete ilişkindir. Öğretmenlerin öğrencilere uyguladığı şiddet konularına ve uygulanma sıklığına göre şu şekilde sıralanmaktadır: dayak (8), cinsel taciz (6), tecavüz (4), dayak ve taciz (1) rüşvet alma (1).

Öğrencilerin uyguladıkları şiddete ilişkin haberler. Öğrencilerin gerçekleştirdiği şiddete ilişkin 27 haberden 10 tanesi öğrencinin öğrenciye, 10 tanesi de öğrencilerin öğretmenlere ve diğer yetişkinlere uyguladığı şiddete ilişkindir. Öğrencilerin okuldaki araç-gerece verdiği zarara yönelik haber sayısı ise 7'dir. Öğrencinin öğrenciye uyguladığı şiddet haberleri şu şekilde sıralanmaktadır; ölümle sonuçlanan şiddet olayları (5), taciz (1), gaspla para toplama (1), bıçaklama (1), psikolojik baskı ve maddi zarar (1), fiziksel şiddet (1). Bütün haberler içinde ölümle sonuçlanan olayların tümünün öğrencilerin öğrencilere uyguladığı şiddetin sonucu olarak ortaya çıktığı görülmektedir.

Öğrencinin öğretmene uyguladığı şiddet haberleri, dayak ve tartaklama (4), bıçaklama (2), sopayla dövme (1), boğazını kesme (1), keserle dövme (1), zincirle dövme (1) gibi fiziksel şiddet içeren olaylara ilişkindir. Bu haberlerde öğrencilerin, öğretmenlere çoğunlukla bir araç kullanarak şiddet uyguladıkları görülmektedir. Bu tür haberlerde yer alan önemli bir nokta ise, daha önce öğretmenler veya yöneticiler tarafından fiziksel veya psikolojik şiddete maruz kalan öğrencilerin okuldaki öğretmenlere şiddet uygulamalarıdır.

Öğrencilerin okuldaki araç-gerece yönelik uyguladıkları şiddet ise, okulun cam ve kapısının kırılması, bilgisayar, masa, sandalye gibi okul eşyalarına zarar verilmesi gibi olayları içermektedir.

Birden fazla yetişkinin uyguladığı şiddete ilişkin haberler. Okulda görevli öğretmen, müdür yardımcısı, hizmetli vb. personelin öğrencilere uyguladıkları şiddete ilişkin haberlerdir. Bu haberler taciz (2) ve tecavüz (2) haberleridir.

Velilerin gerçekleştirdikleri şiddete yönelik haberler. Velilerin gerçekleştirdikleri şiddete ilişkin haberler (5) genellikle okuldaki öğretmene, yöneticilere fiziksel saldırı ve tacize yöneliktir.

Diğer yetişkinlerin uyguladıkları şiddete ilişkin haberler. Okulda şiddet uygulayan diğer yetişkinlere ilişkin haberler arasında gösteri sırasında polisin öğrencilere uyguladığı şiddet (1), servis şoförünün bir kız öğrenciyi taciz etmesi (1), bayan öğretmenin erkek arkadaşı tarafından okulda vurulması (1), okuldaki memurun öğrenciyi tacizi (1) gibi birbirinden bağımsız olan ancak okulda gerçekleşen şiddet olaylarıyla ilgili haberlerdir.

Okulda uygulanan şiddetten mağdur olanlar. Okulda uygulanan şiddetin mağdurları arasında ilk sırada öğrenciler (49 haber) yer almaktadır. Bunu öğretmenler (10), okuldaki araç-gereçler (6), yöneticiler (2), veli (1), muhabire saldırı ve 4 yaşındaki bir kız çocuğunun tecavüz edilip sonra da öldürülüp okulun tuvaletine atılması haberi takip etmektedir.

Şiddetin türü. Haberlerde uygulanan şiddetin çoğunluğunun fiziksel olduğu görülmektedir. Fiziksel şiddet, psikolojik şiddet haberleri takip etmektedir. Fiziksel şiddete yönelik haberlerin sıklığı dayak (15), taciz (11), tecavüz (10), öldürme (6), bıçaklama (6) ve darp (3) şekilde sıralanmaktadır. Psikolojik şiddet olaylarına yönelik haberler ise, hiperaktif öğrencinin tek başına eğitim görmesi (1), katkı payı ödemeyen öğrencilerin evine gönderilmesi (1), zorla bağış isteme (1), kılık kıyafet yüzünden eve gönderme (1), çıkma teklifini kabul etmeyen kız arkadaşının ÖSS kağıdını yırtma (1) gibi haberler yer almaktadır. Son belirlenen şiddet türü de okuldaki eşyalara ve araç gereçlere verilen zarar ile ilgilidir.

Şiddetin gerekçeleri. Haberlerde, öğrencilere yetişkinler tarafından uygulanan şiddetin gerekçeleri arasında öğrencilerin eğitsel ve yönetsel faaliyetleri (okulun kurallarına uymamak, karne parasını getirmemek vb.) yerine getirmemesi veya öğretmene karşı gelmeleri öne sürülmektedir. Öğrencilerin öğrencilere uyguladıkları şiddete bakıldığında; özellikle ölümle sonuçlanan şiddet olaylarında "kız meselesi" (2), "kan davası" (1), "kazara vurma" (1), gibi farklı nedenler ön plana çıkmaktadır. Ayrıca bir haber de öğrencinin kendini asarak intihar ettiği şeklindedir. Öğrencilerin şiddeti gerçekleştirme nedenlerine bakıldığında, daha önce yöneticilerden veya öğretmenlerden fiziksel veya psikolojik şiddet gördükleri dikkati çekmektedir. Cinsel taciz ve tecavüzlerde bir erkek öğrenci ile ilgili haber dışında mağdurların tamamı kız öğrencilerdir. Haberlerde yer alan cinsel taciz ve tecavüz olaylarını gerçekleştirenlerin tamamı erkek öğretmenlerdir.

Tartışma ve Öneriler

Okulda şiddet sadece şiddeti uygulayan ile maruz kalanı ilgilendiren bir sorun olmaktan çok, okulda bulunan herkesi (öğrenci, veli, öğretmen, yönetici, v.b.) ilgilendiren, neden ve sonuçları açısından bir çok etkenle açıklanabilecek bir olgudur. Medya, şiddeti sunum şekli ve eklediği yorumları ile medya tüketicilerinin şiddete yükledikleri anlam ve geliştirdikleri yargılar üzerinde büyük etki yaratması açısından önemlidir (Menifield ve ark., 2001). Bu nedenle bu etkiyi incelemek okuldaki şiddeti önleme ve iyileştirme çalışmaları açısından önem taşımaktadır.

Bu çalışmada elde edilen ilk bulgu, okulda şiddete yönelik haberlerin gazetelerde verilme sıklığının ve biçiminin farklılık göstermesidir. Bu tür haberlerin bazı gazetelerde sıklıkla yayınlanmasının bazı doğurguları olabilmektedir. Bu doğurgular ara-

sında okuyucuların şiddet olaylar ile karşılaşma olasılığının yüksek olduğu yönünde bir inanç geliştirmesi ve olayları gerçekte olduğundan farklı algılaması (Menifield ve ark., 2001) ve bu tür olaylarda kurban olacakları yönünde korku geliştirmeleri (Gordon & Heath, 1981) sayılabilir. Bu bağlamda okulda şiddete yönelik haberlerin bazı gazetelerde sıklıkla verilmesinin, okuyucuların okulların güvenli yerler olmadığına ilişkin kaygı geliştirmelerine neden olabileceği söylenebilir.

Bu çalışmada, gazetelerde okullarda meydana gelen taciz ve tecavüz gibi şiddet olaylarının kınayıcı, suçlayıcı bir dille yansıtıldığı diğer şiddet olaylarının ise yorumsuz veya iddia şeklinde verildiği bulunmuştur. Haberlerin verilmesinde suçlayıcı dil kullanılması ancak şiddeti uygulayan kişiyi bu davranışa iten nedenlerden bahsedilmemesi, okuyucunun 'kötü insanların' bu olaylara karıştığı fikrine kapılmasına ve okuyucunun sadece bu kişilerin nasıl cezalandırılması gerektiği üzerine yoğunlaşmasına neden olabilmektedir. Oysa halk sağlığı yaklaşımı dikkate alınarak bu tür olayların oluşumuna neden olan etkenlerin de verilmesi, bu tür haberler verilirken halkta korku ve kaygı uyandırmak yerine, insanların, suç ve şiddetin nedenleri, sonuçları ve korunma yöntemleri hakkında bilgilendirilmesi okuyucunun şiddetle ilgili daha gerçekçi bir bakış açısı edinmesine ve dolayısı ile şiddetin önlenmesine yardımcı olacaktır (Rodgers & Thorson, 2001). Bu bağlamda gazetelerde okulda şiddete yönelik haberlerde nasıl bir dil ve içerik kullanacağı üzerinde eğitim, psikoloji, iletişim ve ilgili diğer alan uzmanlarından oluşan bir ekibin, gerekli çalışmaları yaparak, basın organlarına yönelik danışmanlık ve denetleme görevi üstlenmesi önem taşımaktadır.

Bu çalışmada elde edilen bir diğer bulgu, okulda bulunan herkesin şiddete maruz kalabileceği gibi, şiddete de başvurabileceğidir. Okullardaki şiddete maruz kalanlar arasında öğrencilerin ilk sırada yer aldığı ve bu olaylarda şiddeti uygulayanların okuldaki yetişkinler (öğretmen, müdür vb.) olduğu dikkati çekmektedir. Bu yetişkinler arasında ise öğretmenler ilk sırada yer almaktadır. Öğretmenlerin öğrencilere uyguladıkları şiddet konulu haberlerin başında dayak ile ilgili haberler gelirken, bu haberleri cinsel taciz, tecavüz, dayak ve taciz ve rüşvet alma ile ilgili haberler takip etmektedir. Bu bulgular, Fransa'da yapılan ve basında okulda şiddete ilişkin yer alan haberlerin %72'sinde şiddeti uygulayanın öğrenci veya veli, şiddete maruz kalanın ise öğretmen veya okul personeli olduğunu gösteren benzer bir çalışmanın sonuçları ile (Mallet & Paty, 1999) farklılık göstermektedir. Ancak, Cumhuriyet gazetesinin 13.12.2004 tarihinde yer verdiği "Eğitimde Dayak Gerçeği" başlıklı yazısı, Türkiye'de dayanın yaygın olarak kullanıldığını göstermesi ve bu çalışmanın bulgularını desteklemesi açısından önemlidir. Adana'da 12 ilköğretim okulunda 868 öğrenci üzerinde yapılan araştırmada, dayakla hiç karşılaşmayan öğrenci oranı % 46.7 olarak tespit edilmiştir. Başka bir deyişle, öğrencilerin % 50'den fazlası fiziksel şiddete maruz kalmaktadır. Yurt dışındaki literatürde de sınıf disiplinini bozan öğrencilere karşı dayak ya da can yakıcı fiziksel ceza kullanmasının öğretmenler ve diğer okul personeli arasında yaygın olduğu ve bu durumun göz ardı edildiği ifade edilmektedir (Elam & Rose, 1995).

Öğrencilere yönelik fiziksel ceza kullanılmasının bir çok nedeni vardır. Bu nedenlerden birisi öğrencilerde artan uygunsuz davranışların medyada abartılması sonucu halkın bu tür sert disiplin metodlarını desteklemesidir (Hyman & Perone, 1998). Bir diğeri ise, tokat atma gibi bir takım fiziksel cezaların şiddet olarak algılanmamasıdır (Hyman, 1990). Bu çalışmada taranan haberlerde ise, öğretmenlerin, öğrencilere eğitsel ve yönetsel faaliyetlere uymama veya karşı koyma gibi davranışları sonucunda şiddet uyguladıkları dikkati çekmektedir.

Bu araştırma kapsamında taranan haberlerden elde edilen bulgular, okulda şiddete maruz kalan öğrencilerin daha çok şiddete başvurduğuna işaret etmektedir. Bu bulgu tüm suçlu ergen ve çocukların geçmişlerinde bir biçimde evde veya okulda fiziksel cezaya maruz kaldıklarını (McCord, 1990; Akt: Hyman & Perone, 1998) gösteren çalışmalar ile tutarlıdır. Şiddete maruz kalan öğrencilerin şiddete başvurmasını sosyal öğrenme kuramını temel alarak (Hyman & Perone, 1998) açıklamak mümkün gözükmemektedir. Şöyle ki; okuldaki yönetici ve öğretmenlerin anlaşmazlıkların ve sorunların çözümünde şiddet kullandıklarını gören öğrenciler bu davranışları model olarak sergilemektedirler. Başka bir deyişle, okulda şiddet uygulayan okul personeli hem öğrenciler için olumsuz model olmakta hem de şiddet uygulayarak öğrencilerde öfke, kin gibi duygulara neden olabilmektedir.

Bu çalışmada taranan haberlerde, yöneticilerin okulda şiddet uygulayan yetişkinler arasında ikinci sırayı aldığı ve yöneticilerin okulda hem iletişimde buldukları yetişkinlere hem de öğrencilere şiddet uyguladıkları bulunmuştur. Okul yöneticilerinin yetişkinlere ve öğrencilere genellikle fiziksel ve psikolojik şiddet (zorla veliden başı alma, meslektaşını, öğretmeni veya öğrenciyi dayak atmak gibi) uyguladıkları dikkati çekmektedir. Yurt dışındaki yazında da diğer yetişkinlerin öğrencilere uyguladığı şiddet türüne ilişkin bulgular bulunmaktadır. Örneğin, öğrencilerin % 18'i öğretmenler, otobüs şoförleri, koçları, müdürleri ve okul psikolojik danışmanları tarafından taciz edildiklerini ifade etmişlerdir (Day, 1996). Benzer biçimde, Akbaba-Altun ve Kirkit (2005) okul müdürleriyle ilgili haberleri taradıkları çalışmada, araştırma konusu haberlerin % 26'lık dilimini yöneticilerin uyguladığı şiddet (aynıcılık ve taciz) haberlerinin oluşturduğu görülmüştür. Öğretmenler arasında fiziksel cezanın yaygın olarak kullanıldığı ve okul yöneticilerinin öğretmen kökenli oldukları dikkate alındığında, şiddet uygulayan okul yöneticilerinin anlaşmazlıkların çözümünde ve öğrencilerin disiplininde fiziksel ve sözel şiddet içeren davranışlar göstermelerinin beklendiği bir bulgu olduğunu söylemek mümkündür.

Bu çalışmada, okullarda birden fazla yetişkinin uyguladığı şiddet haberlerinde, taciz ve tecavüz haberlerinde yine öğretmenler, yöneticiler ve diğer okul çalışanlarının yer aldığı görülmüştür. Cinsel taciz ve tecavüzlerde bir erkek öğrenci ile ilgili haber dışında mağdurların tamamı literatürle tutarlı bir biçimde (Nhundu & Shumba, 2001) kız öğrencilerdir ve cinsel tacizi ve tecavüzü gerçekleştirenlerin tamamı erkek öğretmenlerdir. Nitekim, Türkiye'de 2003 yılı müfettiş raporları sonucunda disiplin cezası alan toplam 1434 öğretmenin 274'ünün personel yargı düzeyinde soruşturmalara tabi tutuldukları, soruşturmanın ağırlıklı olarak "cinsel taciz" eyleminden kaynaklandığı (29.10.2004, Cumhuriyet) bilgisi dikkate alındığında, tecavüz ve cinsel taciz olaylarının üzerinde durulması gereken bir konu olduğu söylenebilir.

Okulda veliler ve okulla doğrudan ilgisi olmayan diğer yetişkinlerin az da olsa şiddet uygulaması bu çalışmanın diğer bulgularındandır. Velilerin okulda uyguladığı şiddet, çoğunlukla öğretmenlere yöneliktir. Her ne kadar velilerin okulda şiddet uygulamasına ilişkin haberlerin sıklığı düşük ise de, velilerin öğretmenlere şiddet uygulayarak öğrencilere olumsuz örnek olabilecekleri söylenebilir.

Elde edilen bulgular, okulda şiddet uygulayan ikinci grubun öğrenciler olduğunu ve öğrencilerin, diğer öğrencilere, okuldaki personele ve okuldaki araç gereci kullanarak şiddet uyguladığını göstermiştir. Öğrencinin öğrenciyeye uyguladığı şiddet haberlerine baktığında, başkalarına zarar verme (taciz, gaspla para toplama, bıçaklama, psikolojik baskı, maddi zarar) ilk sırada yer almaktadır. Öğrencilerin öğrencilere uyguladığı şiddet, ölüme kadar varan ciddi sonuçlar doğurabilmektedir. Bu bulgu, okullarda ölümlerle sonuçlanan şiddet olaylarının mağdurlarının çoğunlukla öğrenciler (% 65) ve öğretmenler (% 11) olduğunu gösteren (Kann ve arkadaşları, 1998, Akt: Shafii & Shafii, 2001) çalışmalarıyla tutarlıdır.

Öğrencilerin, öğretmenlere genellikle bir alet (zincir, bıçak, keser vb.) kullanılarak fiziksel şiddet uygulamaları haberlerde dikkati çeken diğer bir bulgudur. Şiddet uygulayan öğrencilerin ise, daha önce öğretmen veya yönetici tarafından fiziksel veya psikolojik şiddete maruz kalan öğrenciler olduğu dikkati çekmektedir. Yazındaki araştırma bulguları da öğretmenlerin tecavüz, cinsel taciz, gasp gibi öğrenci şiddetine maruz kaldıklarını göstermektedir (Shafii & Shafii, 2001). Başka bir deyişle okulda öğretmen ve yönetici şiddetine maruz kalan öğrencilerin, bu duruma şiddet uygulayarak karşılık verdiklerini söylemek mümkün gözükmemektedir.

Bu çalışmada elde edilen bulgular, çok sık olmasa da, öğrencilerin gerçekleştirdiği 'tahripçilik' olarak adlandırılan (okulun cam ve kapısını kırma, okulda var olan bilgisayarlara ve malzemelere zarar verme gibi) şiddet davranışlarına yönelik haberlerin de başına yansıdığını göstermektedir. Araştırmalar, tahripçiliğin olumsuz okul ikliminin var olduğu, etkili öğrenme ortamının bir biçimde sağlanamadığı (Zeisel, 1977; Akt: Horowitz & Tobaly, 2003), öğrencinin kendisini okula ait hissetmediği, öğretmenin sınıf disiplninde ceza yöntemini kullandığı, şiddet kullanarak öğrencilere olumsuz model olduğu, disiplin kurallarının istismar edildiği, şiddet içeren davranışların pekiştirildiği veya göz ardı edildiği (Mayer & Butterworth, 1979) durumlarda arttığını göstermektedir. Bu nedenle gelecekte yürütülecek araştırmalarda okullarda tahripçiliğin yaygınlığının ve nedenlerinin çalışılması önem taşımaktadır.

Bu çalışmanın bulguları, yazılı basında aktarıldığı kadarı ile, ülkemizdeki okullarda şiddet olaylarının yaşandığını, bu olaylarda okulda yer alan tüm tarafların (öğretmen, öğrenci, yönetici, çalışanlar ve velilerin) değişen oranlarda hem şiddetin uygulayıcısı hem de mağduru olduğunu ve şiddet olaylarının zaman zaman ölüm ile sonuçlanabilecek kadar ciddi boyutlara ulaştığını göstermesi açısından önemlidir. Şiddete uğrayanın şiddete başvurması ile oluşan kısır döngüyü kırmak yine yetişkinlere düşmektedir. Bu nedenle, okullardaki şiddetin önlenmesine öncelikle okul ve okul çevresindeki yetişkinlerin şiddet içermeyen örnek davranışlar sergilemeleri büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmanın bulguları dikkate alındığında; öğretmen, okul yöneticileri ve aileler başta olmak üzere yetişkinlerin, çocuk ve gençlere yönelik şiddet uygulanmasını önleyici tedbirlerin neler olabileceği konusunda MEB, sivil toplum örgütleri, medya ve eğitim ile ilgili diğer kurumların katılımını içeren ortak çalışmaların yürütülmesinin önemli olduğu dikkati çekmektedir.

Bu araştırmanın bazı sınırlılıklarını da dikkate alarak gelecekte yapılacak çalışmalara ilişkin önerilerde bulunmak mümkündür. İlk olarak, bu çalışmada elde edilen bulgular, okullarda meydana gelen şiddet olaylarını, belli gazetelerde aktarıldığı kadarı ile içermektedir. Bu nedenle, okullarda meydana gelen şiddet olaylarının niteliği ve olayların sıklığı hakkında öğrenciler, öğretmenler, okul yöneticileri ve velilerden elde edilen verilere dayalı geniş kapsamlı çalışmaların yürütülmesi önemli gözükmemektedir. Bu çalışma gazeteler ile sınırlıdır. Bu nedenle gelecekte görsel medyanın ve diğer bilgi ve iletişim teknolojilerinin okulda şiddete yönelik haberleri nasıl sunduğuna ilişkin çalışmaların yapılması, medya da okulda şiddet haberlerinin nasıl sunulduğuna ilişkin resmin bütünü ortaya koyulması açısından önem taşımaktadır.

Kaynakça

- Akbaba-Altun, S., & Kirkit, G. (2005). Okul yöneticilerinin basındaki imajı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 11(41), 25-46.
- Berg, B.L. (1998). *Qualitative research methods for social sciences*. (3rd Edition). Allyn and Bacon.
- Bushman, B. J., & Anderson, C. A. (2001). Media violence and the American public: Scientific facts versus media misinformation. *American Psychologist*, 56, 477-489.
- Day, N. (1996). *Violence in schools: Learning in fear*. New Jersey: Hillside.
- Dahlberg, L.L., & Krug, E. G. (2002). Violence - a global public health problem. In Dahlberg, L. L., (Eds.) *World Report on Violence and Health* (pp. 3-21). Geneva: World Health Organization.
- Dulmuş, C.N., Theriot, M. T., Sowers, K.M., & Blackburn, J.A. (2004). Student reports of peer bullying victimization in rural school. *Stress, Trauma, and Crises*, 7, 1-16.
- Eğitimde Dayak Gerçeği. (2004, Aralık 13). Cumhuriyet Gazetesi.
- Elam, S., & Rose, R. (1995). The 27th annual Phi Delta Kappan pool of the public attitudes toward the public schools. *Phi Delta Kappan*, 77, 41-59.
- Furlong, M., & Morrison, G. (2000). The SCHOOL in school violence: Definitions and facts. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(2), 71-81.
- Gordon, M., & L. Heath. (1981). The news business, crime, and fear. p. 227-250 in D.A.
- Lewis, (ed.), *Reactions to crime*. Beverly Hills, California: Sage Publications
- Horowitz, T., & Tobaly, D. (2003). School vandalism: Individual and social context. *Adolescence*. 38, 149, 131-139.
- Hyman, I A. (1990). Reading, writing, and hickory stick: *The appealing story of physical and psychological abuse of American school children*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Hyman, I. A., & Perone, D.C. (1998). The other side of school violence: Educator policies and practices that may contribute to student misbehavior. *Journal of School Psychology*, 36, (1), 7-27.
- Mallet, P., & Paty, B. (1999). How French counselors treat school violence: An adult-centered approach. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 21, 279-300.
- Menifield, C, Rose, W.H., Homa, J., & Cunningham, A. B. (2001). The media's portrayal of urban and rural school violence: a preliminary analysis. *Deviant Behavior: An Interdisciplinary Journal*, 22, 447-464.
- Mayer, R., & Butterworth, T.W. (1979). A preventive approach to school violence and vandalism: An experimental study. *Personnel and Guidance Journal*, 57 (9), 436-441.
- Leone, P. E., Mayer, M.J., Malmgren, K., & Meisel, S. M. (2000). School violence and disruption: Rhetoric, Reality, and Reasonable Balance. *Focus on Exceptional Children*, 33(1), 1-20.
- Öğretmenlere Ceza Yağdı. (2004, Ocak 29). Cumhuriyet Gazetesi.
- Mc Cord, J. (1990). Problem behaviors. In S.S. Feldman & G. R. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp.414-4430). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nhundu, T., & Shumba, A. (2001). The nature and frequency of reported cases of teacher perpetrated child sexual abuse in rural primary schools in Zimbabwe. *Child Abuse and Neglect*. 25, (11), 1517-1534.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. (2nd ed). Newbury Park, CA: Sage Publication.
- Rodgers, S., & Thorson, E. (2001). The reporting of crime and violence in the Los Angeles Times: Is there a public health perspective? *Journal of Health Communication*, 6, 169-182.
- Sandhu, S.D., Arora, M., & Sandhu, S.V. (2000). "School violence: Risk factors, psychological correlates, prevention and intervention strategies". Sandhu, D.S. and Aspy, C.B. (Eds.), *Violence in American Schools: Practical Guidelines for Counselors*. Alexandria VA: American Counseling Association.
- Shafii, M., & Shafii, S.L. (2001). *School violence assessment management and prevention*. Washington DC: American Psychiatric Press.
- Toprakçı, E. (2001). Güç merkezleri açısından okulun örgütsel farklılıkları, *kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*. 7(26), 282-287.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (1999). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Oluşturmacı (Constructivist) Yaklaşımaya Dayalı İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersindeki Etkileri

The Effects Of Cooperative Learning Based On Constructivist Approach In Primary Social Studies

Ali ARSLAN*, Tuğba YANPAR**

Öz

Problem Durumu: Oluşturmacılık bir aktif öğrenme yaklaşımıdır. Çalışmalarda oluşturmacılığın ve işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenmeleri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu ortaya konulmuştur. Oluşturmacılıkta sosyal etkileşim önemli bir role sahiptir. Bu yüzden bu çalışmada oluşturmacılık ve işbirliğine dayalı öğrenme bütünleştirilmiştir.

Çalışmanın Amacı: Çalışmanın amacı oluşturmacı yaklaşıma dayalı işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin başarılarına ve derse karşı olan tutumlarına etkilerini ortaya çıkarmaktır.

Yöntem: Çalışmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Veri toplama araçları başarı testi, tutum ölçeği ve görüşmedir.

Bulgular/Sonuçlar: Oluşturmacılığa dayalı işbirliğine dayalı öğrenme öğrencilerin başarıları ve derse karşı tutumları üzerinde olumlu etkiye sahiptir.

Öneriler: Öğrencilerin başarısını ve derse karşı tutumunu arttırmak için oluşturmacı yaklaşıma dayalı işbirliğine dayalı öğrenme temel olarak kullanılabilir.

Anahtar Sözcükler: Oluşturmacı Öğrenme, İşbirliğine Dayalı Öğrenme, Aktif Öğrenme

Abstract

Background/Problem Statement: Constructivism is an active learning approach. It was found that constructivism and cooperative learning have positive effects on cognitive and affective learnings of the students in the researchs. The social interaction has an important role in the constructivism. Hence, constructivism and cooperative learning were integrated in this study.

Purpose of Study: The purpose of this study was to elicit the effects of cooperative learning based on constructivism on the students' achievements and attitudes towards lesson.

Methods: The experimental method was used in the study. The data collection tools were the achievement test, the attitude scale and the interview.

Findings/Results: The cooperative learning based on constructivism has positive effect on the students' achievements and attitudes towards lesson.

Recommendations: The cooperative learning based on constructivism should be used to be able to enhance the students' achievements and attitudes towards lesson.

Keywords: Constructivist Learning, Cooperative Learning, Active Learning.

* Hacettepe Üniv. Eğitim Fakültesi, e-posta: aliars@hacettepe.edu.tr

** Mersin Üniv. Eğitim Fakültesi, e-posta: tyanpar@yahoo.com

Tarihin her döneminde bütün devletlerin ortak amacı, çağdaşı oldukları devletlerin seviyesinin üstüne çıkabilmektir. Bunun yolu da bu atılımı ve değişimi gerçekleştirecek bireyler yetiştirmekten geçmektedir. Her dönemin gerektirdiği nitelikli insan tipi farklılık göstermektedir. İnsanlara bu özelliklerin kazandırılması eğitim yoluyla olmaktadır. Bu araştırmada çağımızın gereklerine uygun olduğunu düşündüğümüz oluşturmacı (constructivist) öğrenme yaklaşımının temele alındığı işbirliğine dayalı öğrenmenin Sosyal Bilgiler dersindeki kullanımının öğrenciler üzerindeki etkileri üzerinde durulmaktadır.

Oluşturmacı Öğrenme Teorisi

Oluşturmacı öğrenme son yıllarda dikkatleri üzerine toplayan bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Oluşturmacılığın temel varsayımı insanların bilgiyi mevcut olan bilgileri ile inançları, karşılaştıkları yeni fikir veya durumlarla etkileşimleri sonucu yarattıkları üzerine kurulmuştur. Bu yüzden bir çok oluşturmacı öğrencilerin var olan bilgileri ile yeni yaşantıları arasındaki etkileşimi desteklemek gerektiğine inanmaktadır. (Airasian & Walsh 1997)

Oluşturmacı yaklaşım kendi içerisinde genel olarak üç kısımda ele alabilir:

1. Bilişsel Oluşturmacılık
2. Sosyal Oluşturmacılık
3. Radikal Oluşturmacılık

Aşağıda bu yaklaşımlar açıklanmaktadır.

Bilişsel Oluşturmacılık

Bilişsel oluşturmacılar bilgiyi ve bilginin oluşumunu açıklamada Piaget'nin görüşlerini temel almaktadır. Piaget, bilişsel gelişimin öncülerinden sayılabilir. Piaget (1976)'ye göre birey, çevresiyle etkileşimi sonucunda değişikliklere uyum sağlamaktadır. Bu süreçte özümleme ve düzenleme kavramları ön plana çıkmaktadır. Özümleme, bireyin yeni karşılaştığı durum, nesne ve olayları kendisinde daha önceden var olan zihinsel yapının içine yerleştirilmesidir. Düzenleme ise, yeni şemalar yaratarak ya da mevcut şemaların çerçevesini değiştirerek deneyimlerin gereklerine uygun davranmaktır. Özümleme ile düzenlemenin etkileşimi sonucunda denge ortaya çıkmaktadır. Birey karşılaştığı her hangi bir yeni durumu mevcut şemalar içinde özümleyemezse denge bozulur. Dengesizlik durumları bireyde istenmeyen bir şeydir. Organizma sürekli olarak dengeye ulaşmaya çalışır bundan dolayı bilişsel gelişim hızlanır. Birey dış dünyadan veri aldığı anda, mevcut yapılar içine yerleştirmeye çalışır. Verinin mevcut zihinsel yapıdan farklı olduğu durumlarda dengesizlik meydana gelir. Bu durumda bilgi ya reddedilecek, ya da zihinsel yapılar yeniden düzenlenecektir.

Sosyal Oluşturmacılık

Sosyal oluşturmacılar teorilerini açıklamada Vygotsky'nin fikirlerini temele almaktadırlar. Vygotsky'nin eğitim literatürüne kazandırdığı kavramlardan biri yakınsal gelişim alanıdır (zone of proximal development). Vygotsky'ye göre, yakınsal gelişim alanı bireyin bağımsız problem çözme yoluyla sağlanan gerçek gelişim seviyesi ile kendisinden daha büyük ve daha yetenekli bir kişinin rehberliğinde ya da işbirliği yoluyla sağlanan potansiyel gelişim seviyesi arasındaki mesafedir (Vygotsky, 1978. s. 86).

Öğrenciler arasındaki sosyal etkileşimler bir problem hakkında farklı bakış açıları ortaya çıkarır. Böyle bir durumda öğrenciler problemi çözmek için işbirliğine dayalı gruplar ya da küçük grup formatında çalışırlar. Her bir öğrenci kendi düşüncesini a-

çıkılmaya çalışırken ve diğer öğrencilerle de fikir alışverişinde bulunurken, öğretmen öğrencilere problem çözme metodlarını kullanmalarında yardım eder. Ayrıca, her bir öğrenciye grup sorumluluğu vererek birbirlerine bağımlı olmalarını sağlar. Öğrenciler tek bir çalışma yaprağı üzerinde çalışırlar, herkes konuyu anlamaya çalışır. Bu çalışma bittikten sonra öğretmen gruplarının düşüncelerini açıklamaları için sorular sorar ve yeni fikirlerini açıklamalarını ister. Öğrenciler küçük gruplar ve çiftler halinde çalışırken birbirlerine dönüt sağlar, sorular sorar, birbirlerinin stratejilerini açıklar ve yanlış kavramlar üzerinde tartışırlar. Bu yolla iletişim, işbirliği, keşfetme ve kavramsal gelişim gibi beceriler geliştirilir (Jaramillo, 1996) .

Radikal Oluşturmacılık

Radikal oluşturmacılığa göre gerçekliğe ulaşamaz ve bildiğimiz her şey insanoğlu tarafından üretilir. Hiçbir bilgi keşfedilmez, icat edilir. Gerçekliği sadece oluşturduğumuz bağlamda anlayabiliriz. Gerçeklik, yaşantı geçirerek oluşturduğumuz gerçekliktir (Terhart, 2003).

Sınıfta öğrenciler benzersiz yaşantılar geçirebilir. Öğrencinin kendi kültürü ve sosyal geçmişine göre yaşantıları oluşur. Her öğrenci olayları kendi anlamasına göre yorumlar ve öğrenci kendi bilgisinin yaratıcısı olarak aktiftir (Philips, 1995).

İşbirliğine Dayalı Öğrenme

İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin kendi öğrenmelerini ve gruptaki her bireyin öğrenmesini en üst düzeye çıkarmak için birlikte çalıştıkları öğretimsel küçük grup kullanımınıdır (Johnson & Johnson, 1999, s. 5). Öğrenciler gruptaki diğer öğrenciler öğrenme hedeflerine ulaştıklarında kendi öğrenme hedefine ulaşabileceklerinin farkındadırlar.

Johnson & Johnson (1999, s. 75-91), işbirliğine dayalı öğrenmenin temel öğelerini şöyle belirlemiştir:

Olumlu bağımlılık (ben yerine biz). Olumlu bağımlılıkta grup üyelerinin iki sorumluluğu vardır. Bunlar verilen konuyu öğrenmek ve tüm grup üyelerinin öğrenmesini sağlamak. Olumlu bağımlılık sağlandığında öğrenciler her bir grup üyesinin çabasının gerekli ve zorunlu, her bir grup üyesinin bir sorumluluğu veya rolü olduğunu kavrarlar.

Bireysel sorumluluk. Grubun başarılı olabilmesi için gruptaki tüm üyelerin başarılı olması gerekmektedir. Bireysel sorumluluk her bir bireyin performansı değerlendirildiğinde ve grup üyelerinin performans standartları ile karşılaştırılması için ortaya çıkar. Grup üyesi, grup başarısına karşı katkı sağlamakla sorumludur.

Yüz yüze destekleyici etkileşim. Yüz yüze etkileşim, grup üyelerinin verilen ödevi tamamlamak ve her bir üyenin başarısını artırmak için yüz yüze çalışmalarını sağlamayı içerir. Destekleyici etkileşim bireylerin grup hedefini gerçekleştirmek için birbirlerini cesaretlendirdiklerinde ve birbirlerinin çabalarını kolaylaştırdıklarında olur.

Kişiler arası ve küçük grup becerileri. Kişiler arası ve küçük grup becerileri doğuştan getirilen değil de, sonradan öğrenilen becerilerdendir. Daha iyi bir grup ürünü ortaya çıkarabilmek için öğrencilere gerekli sosyal beceriler öğretilmelidir.

Grup süreci. Etkili grup çalışması grup sürecinin işleyişinden etkilenmektedir. Grup etkinliğinin sonunda, grup üyelerinin hangi davranışlarının katkı getirip getirmediğinin, hangi davranışları sürmesi, hangilerinin değişmesi gerektiğinin saptanmasıdır.

İlgili Araştırmalar

Christianson & Fisher (1999), üç farklı üniversitedeki üç biyoloji sınıfında bir araştırma yapmışlardır. İlk iki grupta geleneksel yöntem kullanılmıştır. Üçüncü grupta oluşturmacı yaklaşım uygulanmıştır. Grupların son test puanları arasında oluşturmacı grup lehine anlamlı bir fark bulunurken ilk iki grup arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Oluşturmacılığa dayalı olarak öğretim gerçekleştirilen öğrenenler, bilgiyi derinlemesine incelemiş ve anlamlı öğrenmişlerdir.

Tynjala (1999), Jyvaskyla Üniversitesi'nde oluşturmacı ve geleneksel öğrenme çevrelerini karşılaştırmıştır. Araştırmanın sonunda bilgi edinimi, düşünmenin gelişimi, ve yeteneklerin kazanımı konusunda deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Lord (1999), Çevre Bilimi dersinde oluşturmacı yaklaşımla geleneksel yaklaşımı karşılaştırmıştır. Oluşturmacı yaklaşımın uygulandığı deney grubu öğrencileri geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı bulunmuşlardır. Ayrıca oluşturmacı grup üyeleri dersi son derece zevkli ve bilgi verici bulmuşlardır.

Demirel ve diğerleri (2000) tarafından ilköğretim 7. sınıfında İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi dersinde oluşturmacı yaklaşımın öğrenme sürecindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda, oluşturmacı öğrenme yaklaşımının uygulandığı grubun erişiminde geleneksel yaklaşıma göre anlamlı bir yükselmenin olduğu görülmüştür. Oluşturmacılığın geleneksel yaklaşıma göre öğrencilerin derse ilişkin tutumlarında olumlu yönde daha etkili olduğu görülmüştür. Öğrencilerin sorumluluk duygularının geliştiği, grup çalışmalarından zevk aldıkları, derse ilgi duydukları, kendilerini değerli hissettikleri, güven duygularının da geliştiği ortaya çıkmıştır.

Yanpar (2001), oluşturmacı yaklaşımın Sosyal Bilgiler Dersinde bilişsel ve duyuşsal öğrenmeye etkisini araştırmıştır. Araştırma hem özel okulda, hem de devlet okulunda yürütülmüştür. Araştırmanın sonunda hem devlet okulu hem de özel okulda deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Duyuşsal olarak devlet okulu öğrencilerinde deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Koç (2002) araştırmasında oluşturmacı öğrenmenin duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünleri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma sonunda oluşturmacı öğrenme sınıfı ortamındaki öğrencilerin dersten zevk aldıkları, öğrenme etkinliklerine istekle katıldıkları, kendilerine güvendikleri, işbirliğine dayalı çalıştıkları, diğer arkadaşlarının görüşlerini dinledikleri ve saygı duydukları görülmüştür. Oluşturmacı ve geleneksel öğrenme sınıflarındaki öğrencilerin üst düzey öğrenme erişimi ve kalıcılık puanları ile problem çözme becerisi erişimi puanları arasında yapılandırıcı sınıflar lehine anlamlı farklılıkların olduğu bulgulanmıştır.

Yurdakul (2004) tarafından yapılan araştırmada oluşturmacı yaklaşımın öğrencilerin problem çözme becerileri, derse karşı tutumları ve bilişötesi farkındalıkları üzerinde etkisi olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma deneysel yöntemle yapılmıştır. Oluşturmacılığın bağımlı değişkenler üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu sonucuna ulaşmış, öğrenme sürecine katkılarını ortaya koymuştur.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı, oluşturmacı yaklaşıma dayalı işbirliğine dayalı öğrenmenin Sosyal Bilgiler Dersinde kullanımının öğrenciler üzerindeki etkisini ortaya çıkarabilmektir. Bu çalışmayla Türkiye'de ekonomik olarak çok iyi imkanlara sahip olmayan okullarda da bu öğrenme yaklaşımının kolayca uygulanabileceğini göstermek amaçlanmıştır. Bu nedenle oluşturmacılığı işbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinden faydalanılarak uygulanmasının öğrenciler üzerinde olumlu etkiler meydana getireceği düşünülmektedir.

Problem Cümlesi

İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi'nde oluşturmacı yaklaşıma dayalı işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin başarısına, tutumlarına ve dersi algılamalarına etkileri nasıldır?

Alt Problemler

Araştırmanın alt problemlerini şu şekilde sıralanabilir:

1. Deney grubu öğrencilerinin başarı sınavı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Kontrol grubu öğrencilerinin başarı sınavı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Deney grubu öğrencilerinin tutum ölçeği ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
4. Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin başarı sınavı son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin tutum ölçeği son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Sayıtlılar

1. Kontrol altına alınamayan değişkenler deney ve kontrol grubunu eşit oranda etkilemiştir.
2. Uygulanan ölçeklerin kapsam geçerliğini belirlemede kendilerine başvuru uzmanların kanıları yeterlidir.
3. Görüşlerine başvuru öğrenciler doğruları yansıtmışlardır.

Sınırlamalar

Bu araştırma;

2003-2004 Öğretim yılı, Kdz Ereğli'de bulunan M.E.B Atatürk İlköğretim Okulu 5/A ve 5/B sınıfları, 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi programında yer alan "Cumhuriyet'e Nasıl Kavuştuk Ünitesi", oluşturmacıya dayalı işbirliğine dayalı öğrenmenin grup araştırması (Sharan & Hertz- Lazarovitz, 1980) ve birlikte öğrenme teknikleri (Johnson & Johnson, 1991) ile sınırlıdır.

Yöntem

Bu çalışmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırma esnasında niteliksel ve niceliksel veriler birlikte kullanılmıştır. Niteliksel veriler görüşme ile elde edilmiştir. Niceliksel veriler ise başarı testi ve tutum ölçeğinden elde edilmiştir.

Denekler

Bu araştırma, Kdz Ereğli'de Atatürk İlköğretim Okulunda 5/A ve 5/B sınıflarında yürütülmüştür. Random olarak 5/A sınıfı kontrol grubu olup 5/B sınıfı deney grubu seçilmiştir. Aşağıda 5/A ve 5/B deneklerinden elde edilen ön test sonuçlarına göre farklılık olup olmadığını belirlemek için "bağımsız gruplar için t testi" yapılmış ve aralarında anlamlı farklılık bulunamamıştır ($p > .05$). Gruplar denel işlem öncesi başarı yönünden denktir.

Deney grubunu oluşturan 5/B sınıfının mevcudu 31 kişi olup 28 kişi denel işleme tabi tutulabilmiştir. Kontrol grubunu oluşturan 5/A sınıfının mevcudu 30 kişi olup 22 kişi denel işleme tabi tutulabilmiştir. Diğer öğrenciler haftalık devamsızlık, hastalık vb. nedenlerle dışarıda tutulmuşlardır.

Deney Deseni

Araştırmada ön test- son test kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Araştırma iki sınıfta yürütülmüştür. Deney grubunda oluşturmacı yaklaşıma dayalı işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi kullanılmış, kontrol grubuna müdahale edilmemiştir.

Yapılan İşlemler

1. Araştırmaya başlamadan önce Kdz. Ereğli İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır. Deney ve kontrol grupları araştırmacı tarafından rast gele atanmıştır. Bu okulda iki tane sınıf olduğu için ön test başarı puanlarına bakılmış ve başarı yönünden denk oldukları görülmüştür. Bu nedenle Atatürk ilköğretim okulundan bulunan 5/A ve 5/B sınıfları denel işlem için seçilmiştir.
2. Denel işleme başlamadan önce deney grubu öğretmeni oluşturmacı yaklaşım, işbirliğine dayalı öğrenmenin oluşturmacı yaklaşımla ilişkisi, öğrenci aktifliğinin sağlanması, öğretmenin rehberlik görevi gibi konularda bilgilendirilmiştir. Ünite toplam 6 hafta sürmüştür. Uygulama süresince araştırmacı her gün derslere gidip sınıfın bir üyesi gibi olmuş, araştırmacının aksamamasını sağlamaya çalışmıştır.
3. Deney grubunda oluşturmacı yaklaşıma dayalı işbirliğine dayalı öğrenme kullanılmıştır. İşbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinden "grup araştırması (Sharan & Hertz-Lazarovitz, 1980)" ve "birlikte öğrenme (Johnson & Johnson, 1991)" teknikleri oluşturmacı yaklaşıma tam hizmet edebilmesi amacıyla araştırmacı tarafından birleştirilerek uygulanmıştır. Gruplar 6'şar kişiden oluşup bir grup 7 kişiden oluşturulmuştur. Toplam 5 grup elde edilmiştir. Gruplar oluşturulurken özellikle başarı ve cinsiyet yönünden heterojen olmasına özen gösterilmiştir. Gruplar öğretmen görüşüne başvurulmuştur.
4. Araştırmanın sonunda her iki gruba da başarı testi ve tutum ölçeği tekrar verilmiştir. Araştırmanın çeşitli yönlerini ortaya çıkarabilmek amacıyla öğrencilerle görüşülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Başarı Testi

Toplam 30 sorudan oluşan başarı testi hem deney grubuna hem de kontrol grubuna ön test ve son test olarak verilmiştir. Testin Alpha güvenilirliği 0.81 bulunmuştur.

Tutum Ölçeği

Bu ölçek, Yanpar, Çakır & Şahin (2000) tarafından geliştirilmiştir. 27 maddelik Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirliği bu araştırmacılar tarafından 1998 yılında 0.94 olarak bulunmuştur.

Görüşme

Yapılan deneysel çalışmanın çeşitli yönlerini ortaya çıkarabilmek amacıyla deney grubu öğrencileriyle görüşülmüştür. Açık uçlu sorular betimsel analize tabi tutulmuşlardır.

Verilerin Analizi

Niceliksel veriler SPSS 9.0 paket programında t testi kullanılarak elde edilmiştir. Niteliksel veriler ise betimsel analiz ile çözümlenmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi “deney grubu öğrencilerinin başarı sınavı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir.

Bu probleme ait veriler elde edilirken “bağımlı gruplar için t testi” yapılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 1’ de sunulmaktadır.

Tablo 1

Deney Grubu Başarı Sınavı Ön Test ve Son Teste İlişkin “t Testi” Sonuçları

Testler	N	\bar{X}	S	t	p
Ön Test	28	12.00	4.7	.11	.000
Son Test	28	18.60	5.7		

p < .01

Üstteki tabloda deney grubunun başarı sınavı ön testinin aritmetik ortalamasının 12 olduğu, son testinin aritmetik ortalamasının 18.6 olduğu görülmektedir. Erişimin 6.6 olduğu görülmektedir. Yani denel işlem sonunda deney grubunun başarısında artış meydana gelmiştir. t değeri .11, anlamlılık değeri ise .000 olarak bulunmuştur. Bu değer .01’den küçük olduğu için aralarındaki artışın anlamlı düzeyde olduğu söylenebilir.

Elde edilen bu bulgulara göre, oluşturmacı yaklaşıma dayalı işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin bilişsel bilgileri üzerinde etkili olduğunu söylenebilir (Yanpar, 2001). Gözlemler yapılırken daha önceki ünite de derse katılmayan öğrencilerin bu uygulama esnasında derse katılmaya başlamaları dikkat çekicidir. Bunun yanında başarı yönünden önceden de iyi olan öğrencilerin bu uygulama esnasında çoğunlukla liderlik rolü üstlenmeleri ve öğrendiklerini gruplarında bulunan diğer öğrencilere öğretmeye çalışmaları bu farkın oluşmasında önemli rol oynamış olabilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi “kontrol grubu öğrencilerinin başarı sınavı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir.

Bu probleme ait bulgular elde edilirken kontrol grubuna ait başarı sınavının ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Bunun için de “bağımlı gruplar için t testi” yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2

Kontrol Grubu Başarı Sınavı Ön Test Ve Son Teste İlişkin “T Testi” Sonuçları

Testler	N	\bar{X}	S	t	p
Ön Test	22	11.22	3.2	542	.594
Son Test	22	11.68	4.9		

p > .05

Tablo 2 incelediğinde kontrol grubunun başarı sınavı ön testinin aritmetik ortalamasının 11.22 olduğu görülmektedir. Ünitinin sonunda yapılan başarı son testinde ise aritmetik ortalamalarının 11.68 olduğu görülmektedir. Elde edilen t değeri .542’dir. Ünite sonunda .46’lık bir artış elde edilmiştir. Artışın anlamlılık değeri .594’tür. Bu değer .05’ten büyük olduğu için anlamsızdır.

Bu verilerden ünitenin sonunda kontrol grubu öğrencilerinin başarısında çok az bir artış meydana geldiği, fakat bu artışın anlamlı olmadığı söylenebilir. Bir başka deyişle öğretmen aktifliğinin öğrencilerin bilişsel bilgisi üzerinde çok da etkili olmadığı söylenebilir. Kontrol grubunda öğrencilerden bir kaç tanesi sınıf ortamında konuyu yüksek sesle okumakta, diğerleri dinlemekteydi. Daha sonra öğretmen konuyu toparlamakta, soru cevap yöntemiyle konu pekiştirilmekteydi. Bu durumda öğrenci pasif alıcı olduğu için bilgiyi içselleştiremediği söylenebilir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi “deney grubu öğrencilerinin tutum ölçeği ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” şeklindedir.

Bu probleme ait bulgular elde edilirken deney grubuna ait tutum ölçeğinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Bunun için de “bağımlı gruplar için t testi” yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3’te sunulmaktadır.

Tablo 3

Deney Grubu Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Teste İlişkin “t Testi” Sonuçları

Testler	N	\bar{X}	S	t	p
Ön Test	28	110	16.4	-3.43	.002
Son Test	28	118	15.9		

p< .01

Tablo 3’e göre, deney grubunun tutum ölçeği ön testinden aldıkları puanların aritmetik ortalamasının 110 son test puanları aritmetik ortalamasının da 118 olduğu görülmektedir. Deney grubunun tutum puanında 7.53’lük bir artış gerçekleşmiştir. t değeri -3.43 olarak bulunmuştur. Anlamlılık değeri ise .002 bulunmuştur. Bu değer .01’den küçük olduğu için anlamlıdır.

Bu veriler deney grubu öğrencilerinin tutumlarında denel işlem yapıldıktan sonra oldukça iyi bir artış olduğunu göstermektedir. Oluşturmacı yaklaşıma dayalı işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı öğrencilerin derse karşı olan tutumları üzerinde olumlu yönde etki yapmıştır. Öğrencilerin yeni bilgilerini eski bilgileriyle ilişkilendirmeleri, öğrenme ortamına aktif olarak katılmaları, bilgilerini sınıf ortamında ve arkadaşlarıyla birlikte işbirliği yaparak oluşturmaları derse karşı tutumlarında anlamlı düzeyde artış sağlamış olabilir. Özellikle derste yapılan farklı materyal ve etkinlikler ilgilerini artırmıştır. Örneğin; grupça resim yapıp sonra sunmaları yoğun duygu paylaşımı sağlamıştır.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi “deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin başarı sınavı son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir.

Dördüncü probleme ilişkin bulgular elde edilirken deney ve kontrol grubu öğrencilerine başarı sınavı son test olarak verilmiş, “bağımsız gruplar için t testi” yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4’te sunulmaktadır.

Tablo 4*Deney ve Kontrol Grupları Başarı Sınavı Son Test Sonuçlarına İlişkin "t Testi" Sonuçları*

Gruplar	N	\bar{X}	S	t	p
Deney	28	18.6	5.7	4.46	.000
Kontrol	22	11.6	4.9		

P<.01

Tablo 4 incelendiğinde grupların son test başarıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<.01$). Bundan denel işlem sonunda deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazla bilişsel bilgiye sahip olduğu söylenebilir (Yanpar, 2001). Betimsel istatistiklere bakıldığı zaman da iki grubun da aritmetik ortalamaları arasında oldukça fark vardır. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin başarı sınavı ön test puanları arasında anlamlı bir fark çıkmamasına karşın son test puanları arasında anlamlı fark çıkmıştır. Deney grubu öğrencilerinin son test başarı puanı aritmetik ortalaması 18.6 iken kontrol grubu öğrencilerinin aritmetik ortalaması 11.6 olarak çıkmıştır. Bu veriler ünite sonunda deney grubu öğrencilerinin üniteyle ilgili bilişsel bilgilerinin daha iyi olduğunu göstermektedir. Bu durumun oluşmasında öğrencilerin yapmış oldukları farklı etkinliklerin etkisi olduğu söylenebilir. Bu yolla ders monotonluktan kurtulup öğrenciler derse kendilerini daha iyi vermişlerdir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi "deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin tutum ölçeği son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" şeklindedir.

Beşinci probleme ilişkin bulgular elde edilirken deney ve kontrol grubu öğrencilerine tutum ölçeği son test olarak verilmiş, "bağımsız gruplar için t testi" yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5*Deney ve Kontrol Grupları Tutum Ölçeği Son Test Sonuçlarına İlişkin "t testi" Sonuçları*

Gruplar	N	\bar{X}	S	t	p
Deney	28	118	16	3.7	.000
Kontrol	22	112	13		

P<.01

Diğer bir değişken olan son tutumlar arasında farklılık olup olmadığına bakılmış ve anlamlılık düzeyinin .000 olduğu görülmüştür. $p<.01$ olduğu için grupların son tutum testi puanları arasında anlamlı farklılık olduğu söylenebilir. Yani denel işlem sonunda deney grubu öğrencileri kontrol grubu öğrencilerine göre Sosyal Bilgiler Dersine karşı oldukça olumlu bir tutum geliştirmişlerdir (Yurdakul, 2004; Yanpar, 2001; Demirel vd, 2000). Daha önce Sosyal Bilgiler Dersine diğer derslerle eşit oranda değer veren öğrenciler denel işlemden sonra bu dersi daha çok sevmişlerdir. Çoğu öğrenci yapılan görüşmelerde önceden Sosyal Bilgiler Dersini çok fazla sevmeyi, bu üniteden sonra çok daha fazla sevmeye başladığını ifade etmiştir. Bunun yanında, ünite süresince yapılacak etkinlikleri heyecanla beklediklerini ve severek yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Oluşturmacı sınıf ortamında ise öğrenciler aktif şekilde derse katılarak kendi öğrenmelerini gerçekleştirmişlerdir. Ö1 bu durumu şöyle açıklamaktadır;

"Daha önce herkes çalıştığı yerleri sınıfa okuyor, bundan da bir şey anlamıyorduk. Oysa bu esnada (bu çalışma esnasında) hem eğlendik, hem öğrendik"

Ö2;

".....birbirimize sorular soruyorduk, çoğunlukla cevabı kitaptan aynen okuyorduk. Bu ünite de grup olarak çalışmalar yaptık, birbirimizle tartıştık....."

Ö3;

“.....çok farklı etkinlikler yaptık, ama bunların hiç birini daha önce yapmıyorduk.....”

Öğrencilerin bu cevapları dersin aktif bir şekilde işlendiği, öğrencilerin etkinlikler sayesinde eğlenerek öğrendikleri söylenebilir.

Sonuçlar ve Öneriler

Bu çalışmanın sonucunda oluşturmacı yaklaşıma dayalı işbirliğine dayalı öğrenmenin Sosyal Bilgiler Dersinde çok yönlü olumlu etkileri olduğu sonucuna varılabilir. Aşağıda maddeler halinde etkilerinden bahsedilmektedir.

1. Araştırmanın birinci alt problemi ile ilgili bulgulara göre, oluşturmacı öğrenmeye dayalı işbirliğine dayalı öğrenme modelinin kullanıldığı yöntem deney grubu öğrencilerinin başarılarını artırmıştır. Buna göre oluşturmacıya dayalı işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin başarısını artırmada etkili olduğu sonucu söylenebilir.
2. Araştırmanın ikinci alt problemiyle ilgili bulgulara bakıldığında, okullarda geleneksel olarak kullanılan yöntemlerle yapılan derste öğrencilerin başarılarındaki artışın anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu bulguya göre geleneksel olarak kullanılan yöntemlerin öğrencilerin başarıları üzerinde çok da etkili olmadığı belirlenmiştir.
3. Araştırmanın üçüncü alt problemiyle ilgili bulgulara bakıldığında, deney grubunu tutum ölçeği ön test puanı ile son test puanı arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Öğrenciler denel işlem sonunda derse karşı olumlu tutum geliştirmiştir. Bu bulgular ışığında oluşturmacıya dayalı işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin tutumları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna varılabilir.
4. Araştırmanın dördüncü alt problemiyle ilgili bulgular incelendiğinde, oluşturmacı öğrenmeye dayalı işbirliğine dayalı öğrenmenin Sosyal Bilgiler Dersinde öğrencilerin başarısını artırmada geleneksel yöntemlere göre etkili olduğu belirlenmiştir.
5. Araştırmanın beşinci alt problemiyle ilgili bulgular incelendiğinde, oluşturmacı öğrenmeye dayalı işbirliğine dayalı öğrenmenin Sosyal Bilgiler Dersinde öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmede geleneksel yöntemlere göre etkili olduğu belirlenmiştir.

Bu sonuçlar ışığında şu önerilerde bulunulabilir:

1. Öğrencilere oluşturdukları materyalleri sunma imkanı verilmelidir. Bu sayede onların öz güvenleri artabilir. Öğrenciler kendilerini ifade etme imkanı bulabilirler.
2. Öğrenciler sınıf ortamına ön bilgi ve yaşantılarıyla geldiği için öğretmenler öğrencilerini çok iyi tanımalı ve öğretim etkinliklerini planlarken bunları da göz önünde bulundurmalıdır. Öğrenciler hep aynı etkinlikler yapmaya zorlanmayıp ilgilerine göre tercih yapmaları sağlanmalıdır.
3. İşbirliğine dayalı öğrenme ortamı sağlanmaya çalışılmalıdır. Öğrencilerin çok yönlü özellikler (duyuşsal, sosyal vb.) kazanması büyük oranda bu sayede gerçekleşebilir.
4. Sosyal Bilgiler programları oluşturmıcılık gibi aktif öğrenme yaklaşımlarına göre yeniden düzenlenmelidir. Mevcut olan program değiştirilerek öğretmenlerin rehberlik rolünü destekleyici şekilde zengin etkinliklerle donanık olması sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Açıkgöz, K. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme* (4. Baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Airasian, W. P., & Mary E. W. (1997). Cautions for classroom constructivists. *The Education Digest*, 62, (8), 62-68.
- Christianson, R. G., & Fisher K. M. (1999). Comparison of student learning about diffusion and osmosis in constructivist and traditionalist classrooms. *International Journal of Science Education*, 21, 6, 1999: 687-698.
- Demirel, Ö., A. M. Taş., Tüfekçi S., Yazçayır N., Yurdakul B. (2000). Yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme sürecine etkileri. IX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi 1, 27-29 Eylül 2000.
- Jaramillo, J. A. (1996). Vygotsky's sociocultural theory and contributions to the development of constructivist curricula. *Education*, 117,(1), 133-140.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1991). *Teaching children to be peacemakers*. Edina MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone* (5rd ed.). Allyn and Bacon.
- Koç, G. (2002). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünlerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Lord, T. R. (1999). A comparison between traditionalist and constructivist teaching in environment science. *The Journal of Environmental Education*, 30(3), 22-28.
- Philips, D.C. (1995). The good, the bad and ugly. The many faces of constructivism. *Educational Researcher*, 24(7), 5-12.
- Piaget, J. (1976). *The Child and reality: Problems of genetic psychology* (Translated by Arnold Rasin). Middlesex, England : Penguin Books.
- Sharan, S., & Hertz- Lazarowitz, R. (1980). *A group investigation method of cooperative learning in the classroom*. Kaynak: Sharan S., Hare, P., ve Hertz- Lazarovitz, R. (ed.) *Cooperation in Education* ss. 14-46 Provo, UT: Brigham Young University Press.
- Terhart, E. (2003). Constructivism and teaching: A new paradigm in general didactics?. *Curriculum Studies*, Vol.35, No.1: 25-44.
- Tynjala, P. (1999). Towards expert knowledge? A comparison between a constructivist and a traditional learning environment in the university. *International Journal of Educational Research*, 31, 357-442.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher mental process*. Cambridge: Harvard University Press.
- Yanpar, Tuğba, Özlem Sıla Çakır & Baki Şahin (2000). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi ve sosyal bilgiler derslerine karşı tutumları, akademik benlik kavramları ve bilişsel öğrenme düzeyleri. (MEB, EARGED Projesi).
- Yanpar, T. (2001). Oluşturmacı yaklaşımın sosyal bilgiler dersinde bilişsel ve duyuşsal öğrenmeye etkisi. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri*, 1(2), 465-481.
- Yurdakul, B. (2004). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin problem çözme becerilerine, bilişötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkıları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

İlköğretim Okullarında Çalışan Ücretli Öğretmenlerin Verimliliklerinin Araştırılması

The Research of Productivity of Contract Teachers in Primary Schools

Hasan ARSLAN*, Serkan SABAH**, M. Zeki GÖKSU***

Öz

Problem Durumu: Milli Eğitim Bakanlığının öğretmen alımında temel politikası kadrolu öğretmen istihdamıdır. Ama son zamanlarda, Milli Eğitim Bakanlığı öğretmen açığı kapatmak amacıyla bir yıllık sözleşmeli öğretmen istihdam etmektedir. Buradaki önemli nokta, sözleşmeli öğretmenlerin işe alınışlarında belli standartların olmamasıdır. Sözleşmeli öğretmenler öğretmenlik deneyimine veya öğretmenlik diplomasına sahip olmayabilmektedirler. Temel ölçüt yalnızca lisans diplomasına sahip olunmasıdır. Milli Eğitim Bakanlığı uzmanlık alanlarını dikkate almamaktadır. Bu bağlamda, kadrolu öğretmenler ve sözleşmeli öğretmenlerin verimliliği arasında farklılıklar beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı: Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında çalışan ücretli ve sözleşmeli öğretmenlerin kurumsal verimliliğini belirlemektir. Bu amaçla örgütsel verimliliğin boyutları olan; stres, iş doyumu, arkadaş desteği, örgütsel yurttaşlık davranışı, duygusal bağlılık ve devam bağlılığı ele alınmıştır.

Araştırmanın Yöntemi: Kocaeli İli Gebze İlçesindeki İlköğretim okullarında çalışan on yöneticiyle görüşme yapılarak ücretli öğretmenlerin kurumsal verimliliklerinin düzeyi belirlenmeye çalışıldı. Bunun yanında hem kadrolu hem sözleşmeli öğretmenlere survey uygulandı. Bu survey verimliliği etkileyebilecek doyum, stres, arkadaş desteği, örgütsel yurttaşlık davranışı, duygusal bağlılık ve zorunlu devam bağlılığı gibi boyutları içine alındı. Sözleşmeli öğretmenlerin verimliliğine karar verebilmek için, kadrolu öğretmenlerle sözleşmeli öğretmenlerin verimlilik boyutları karşılaştırıldı.

Bulgular ve Sonuçlar: Yöneticiler ücretli öğretmenlerin kurumsal verimliliklerinin istenen düzeyde olmadığını belirtmişlerdir. Araştırma sonucundaki bulgulara göre, ücretli öğretmenlerin verimliliğini etkileyen boyutlardaki davranışları, kadrolu öğretmenlere göre bir çok boyutta daha düşük düzeyde gösterdikleri saptandı. Araştırma sonuçlarına göre, kadrolu öğretmenlerin verimliliği bir çok boyutta sözleşmeli öğretmenlerden daha yüksek bulundu.

Öneriler: Milli Eğitim Bakanlığı sözleşmeli öğretmenlerin istihdamında standartlar koyması gerekmektedir. Genel eğitim politikası sözleşmeli öğretmenlere dayalı olmadığı için, sözleşmeli öğretmenlerin sayısı azaltılarak kadrolu öğretmenler istihdam edilmelidir.

Anahtar Sözcükler: Ücretli Öğretmen, Verimlilik, Öğretmen Verimliliği

Abstract

Problem Statement: The fundamental policy of Ministry of National Education is to hire tenured teachers to educational institutions but the recent policy of the Ministry of National Education tends to hire contract teachers for per year to close the open positions. The important point is that the Ministry of National

* Yard.Doc.Dr. Kocaeli Üniv.Eğitim Fakültesi, Eğt.Bilimleri Bölümü, e-posta: arslan.phd@gmail.com

** Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, e-posta: serkansabah@hotmail.com

*** Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, e-posta: mzekigoksu@hotmail.com

Education has no a clear policy for hiring contract teachers. The contract teachers may not have teacher experience or teacher certificate. The basic criteria is to have only an undergraduate diploma. The Ministry of National Education does not care about the subject areas. In this position, the productivity of tenured and contract teachers are not expected same.

Purpose of the Study: The purpose of this research is to describe the productivity of contract teachers and tenured teachers who work in primary schools. For this purpose, the dimensions of productivity were described into six parts: job satisfaction, peer-interaction, job stress, organizational citizenship behavior, affective commitment and continuance commitment.

Methods: In order to investigate productivity of contract teachers, interviews were conducted with ten administrations of the primary schools in Gebze, Kocaeli. In addition, a survey was applied to both tenured and contract teachers. The questionnaire included six dimensions: job satisfaction, peer-interaction, job stress, organizational citizenship behavior, affective commitment, and continuance commitment. In order to determine the productivity of contract teachers; the dimensions of productivity were compared between contract and tenured teachers.

Findings/Results: The research indicates that the productivity of contract teachers is lower than tenured teachers in many dimensions. The results of study has shown that the administrations are not satisfied with the productivity of the contract teachers. According to the findings of the study; the productivity levels of tenured teachers in many dimensions is higher than contract teachers' levels.

Recommendations: The Ministry of National Education should revise the policy of hiring contract teachers. The Ministry should settle the higher criteria for hiring contract teachers. If the fundamental policy the Ministry of National Education is to hire tenured teachers, there is no need to hire untrained persons while existing the graduation of school of education.

Keywords: Contract Teacher, Productivity, Teachers' Productivity

Eğitim, toplumsal değişmelerde en önemli görevi yerine getiren bir süreçtir. Bilginin hızla önem kazandığı günümüzde, bilgiyi yayan ve topluma aktaran eğitim sisteminin önemini daha da artırmıştır. Eğitim sisteminin örgütleri durumundaki okulların, verimli olması zorunluluktur. Bunun için öğretmenlerden en yüksek verimi almak gerekir. Lawlor (1985)'a göre, verimlilik çıktının girdiye oranı olup kaynakların ne derece etken ve etkili kullanıldığına ilişkin bir ölçüdür; örgütsel performansın daha çok fiziksel bir ölçümüdür. Verimlilik artırma çabalarının temel kaynağı bir kuruluşta çalışanların tümüdür (Carver, 1997; Crushmen, 1995). Başka bir deyişle insandır. Bütün çalışanların oynayacağı bir rol vardır. Her rolün de, uygunluk ve etkililik olarak iki yönü bulunmaktadır. *Uygunluk*, insanların kendilerini işlerine verme derecesidir. İnsanlar yalnız yetenekleri bakımından değil, çalışma arzuları bakımından da farklılık gösterir. *Etkililik* ise, insan çabasının çıktı ve kalite için konulan hedefleri gerçekleştirme derecesidir. Etkililik, yapma yeteneğinin bir fonksiyonudur (Deal, Peterson, 1999; Prokopenko, 2003).

Eğer bir kurumda çalışanlar işe uygun ise, kendini işe veriyorsa ve işi yapma yeteneği de varsa işgücü verimliliği en üst düzey seviyesine çıkar. Eğitimin verimliliğinde, yönetici, öğretmen, program, ortam, değerlendirme önemli olmakla beraber en önemli rol öğretmene aittir (Fullan, 1993; Haycock, 1999). Öğretmenlerin verimliliğini etkileyen başlıca değişkenler; demografik özellikler, iş doyumu, yönetim şekli, moral, kuruma duygusal bağlılık, işe devamlılık, arkadaş desteği ve işbirliği, iş stresi, ücret, ödül adaleti, fiziksel çalışma ortamı ve teknolojik altyapı ve örgütsel kaynaklardır (Lynch, 1992).

İş doyumunu, işgörenlerin bedensel ve zihinsel sağlığın yanında, bireysel, fizyolojik ve ruhsal duygularının bir belirtisidir. İş doyumunu denilince, işten elde edilen maddi çıkarlar ile çalışanın, "beraber çalışmaktan zevk aldığı iş arkadaşları ve eser meydana getirmesinin sağladığı mutluluk akla" akla gelmektedir (Şimşek ve diğerleri, 2003).

Stres'in özünde bireyin değişmelere uyum sağlama çabası vardır. Çalışma yaşamı insan için oldukça önemli bir boyut olarak ortaya çıkmaktadır. Uyum, örgüt ortamında, örgüt çalışmalarını sağlıklı bir şekilde yürütebilmesi için bireylerin verimli bir çalışma düzeniyle iş yerindeki mutluluğun korunması için gerekli ilişkiler sistemini zorunlu kılar (Reeves, 2000). Birey açısından uyum, çalışma yaşamında doyum, huzur ve mutluluk sağlar; örgüt açısından ise, verimli bir çalışmanın temel gereklerinden birisidir (Pehlivan, 2000).

Mesleğe ve kuruma duygusal bağlılık, mesleği severek yapma, onunla ve kurumu ile özdeşleşmiş olmayı belirtir; kendinin o kuruma ait olduğunu hissetmeyi içerir (Baysal & Paksoy, 1999). *Örgütsel yurttaşlık davranışı*, örgütte çalışan bireylerin rol kapsamı içinde ya da bunun üzerinde olan isteğe bağlı olarak gösterdikleri, fakat örgütün ödül sistemi içinde yer almayan, örgütün işleyişini olumlu yönde destekleyen davranışlardır (Celep ve diğerleri, 2004).

Eğitimde maksimum verimliliği sağlamak için yapılması gerekenlerin başında, gerekli nitelikte öğretmeni istihdam etmek ve ondan en yüksek verimi almaya çalışmaktır. Günümüzde öğretmenin istihdamı ile ilgili sorunların devam ettiği bir gerçektir. Öğretmen açığının giderilmesi için geçmişten beri birçok uygulamalara başvurulmuştur. Bu uygulamalardan bazıları içerik ve uygulama şekli değişik olsa da halen devam etmektedir. "Eğitim Bakanlığı, yasal metinlerde, öğretmenliği bir "uzmanlık" mesleği olarak tanımlamış; fakat doğru olan bu görüş kâğıt üzerinde kalmıştır. Bakanlık bu mesleğin "uzmanlık" değil, "herkesin yapabileceği bir iş" olduğunu gösteren politikalar izlemiştir." (Akyüz, 2003). Öğretmen açığını gidermek için birçok uygulamaya gidilmesine rağmen, günümüzde her tür öğretmen açığının kapatılması için, kısa vadeli ve pratik bir çözüm olan "ders ücreti karşılığı öğretmen görevlendirilmesi" yapılmaktadır. Bu öğretmenler, 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 4. maddesinin C fıkrası temel dayanak maddesi gösterilerek aynı kanunun 89. maddesine göre "her tür resmi eğitim kurumunda, öğretmen açığı olması halinde resmi çalışanlara veya açıktan atanacaklara ek ders ücreti ile görev verilebilir" ifadesiyle geçici personel şeklinde istihdam edilir. Milli Eğitim Bakanlığı da, yukarıdaki kanun maddelerine dayanarak öğretmenleri haftalık ders saatleri ile 439 sayılı kanunun 8. maddesine göre ücretlendirmiştir. Bu uygulama ile, bir öğretmen maaşına karşılık yaklaşık üç öğretmen çalıştırılmış olup, sigorta harici başka bir ek harcama yapılmamaktadır. Bu görevlendirme, öğretmenlik mesleğinin saygınlığının azalmasına neden olmaktadır. Görevlendirildiği okulda bir yıl çalışan ve sicil notu almayan, gerekli mesleki formasyondan ve hizmet içi eğitimden yoksun, kendi mesleklerinde iş bulamadığı veya kısa süreli iş edinmek için geçici öğretmenliği seçerek ücret karşılığı görevlendirilen öğretmenlerin kurumsal verimliliği merak konusudur.

Yöntem

Bu çalışma yönetici algılarına göre; ücretli öğretmenlerin kurumsal verimliliklerinin düzeyinin saptanmasına yönelik nicel bir araştırmadır. Ayrıca kadrolu ve ücretli öğretmenlerin algılarına göre; öğretmen verimliliğini etkileyen faktörlerin düzeyi saptanıp, kadrolu ve ücretli öğretmenler karşılaştırılmıştır. Araştırma bu haliyle hem var olan durumu ortaya koyucu bir çalışmadır, hem de karşılaştırmalı tarama türü bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini 2004-2005 öğretim yılında Kocaeli ili Gebze ilçesi sınırları içinde yer alan ilköğretim okullarındaki yöneticiler, kadrolu ve ücretli öğretmenler

oluşturmaktadır. 2004-2005 öğretim yılında Kocaeli ili Gebze ilçesi sınırları içinde yer alan ilköğretim okullarında görev yapan, on yönetici ile görüşme yapılmıştır. Her okuldan beş kadrolu, beş ücret karşılığı öğretmen olmak üzere toplam 100 öğretmene anket uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda; tesadüfen seçilen on yönetici, elli kadrolu öğretmen, elli de ücret karşılığı görevlendirilmiş öğretmen bulunmaktadır. Bunun yanında 10 yönetici ile sözleşmeli öğretmenlerle kadrolu öğretmenlerin verimliliklerini değerlendirilmesi konusunda görüşme yapılmıştır. Görüşme formu ücretli öğretmenlerin kurumsal verimliliklerinin saptanmasına yönelik on sorudan oluşup, on okul yöneticisiyle görüşülerek uygulanmıştır. Kadrolu ve ücret karşılığı çalışan öğretmenlere aynı anket uygulanmıştır. Anketin birinci bölümü demografik özelliklere ilişkin sorular, ikinci bölüm ise verimliliği etkileyen altı boyutta (İş Doyumu, İş Stresi, Çalışma Arkadaşlarının Desteği, Örgütsel Yurttaşlık Davranışı, Duygusal Bağlılık, Zorunlu Devamlılık) 41 maddeden oluşmaktadır. Anket, çalışma grubuna uygulanmadan önce bir grup öğretmene test edilmesi amacıyla uygulanmıştır. Soruların tek bir boyutu ölçüp ölçmediğine ilişkin faktör analizi yapılmış ve anket sorularının geçerliliği Cronbach Alpha katsayısı olarak 0.88 çıkmıştır. Likert tipi veri toplama araçlarında maddeler, (1) hiç katılmıyorum, (2) az katılıyorum, (3) orta derecede katılıyorum, (4) çok katılıyorum ve (5) tamamen katılıyorum şeklinde derecelendirilmiştir. Verimliliği etkileyen faktörlerin gösterilme düzeyleri aritmetik ortalama ile ifade edilmiş ve her bir maddeye ve boyuta ilişkin olarak hesaplanan ortalamalar bir maddenin ve boyutun gösterilme düzeyinin göstergesi olarak alınmış; kadrolu ve ücretli öğretmenlerin ortalamaları karşılaştırılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Kadrolu ve ücretli öğretmenlere uygulanan ölçeğin tüm boyutlardaki Cronbach Alpha katsayısı kadrolu öğretmenlerde 0.90, ücretli öğretmenlerde 0.86 ve genelde 0.88 olarak bulunmuştur. Anket uygulanan ücretli öğretmenlerden; 29'u kadın (% 60,4) ve 19'u erkek (% 39,6)'tir. Bu da gösteriyor ki, ücretli öğretmenlik uygulamasına kadınlar daha fazla ilgi gösteriyor. Bunun yanında açık bulunan öğretmenlik için ne kadar kadın ne kadar erkek başvurduğu belli değildir. Ücretli öğretmenlerden 35'i (% 72,9) 22-27 yaşları arasında ve 12'si (% 25) 28-33 yaşları arasındadır; 1'i (% 2,1) ise 46 ve üstü yaşındadır. Ücretli öğretmenlerin çoğunluğu (% 72,9), 22-27 yaşları arasında yeni mezun olmuş, tayin bekleyen ve iş bulma aşamasındaki kişilerdir. Sadece bir kişi 46 ve üstü yaşlardadır. O da ücret karşılığı çalışan emekli öğretmendir. Ankete katılıp değerlendirilmeye alınan ücretli öğretmenlerin 8'i (% 16,7) sınıf öğretmeni, 9'u (% 18,8) fen ve matematik öğretmeni, 7'si (% 14,6) sosyal alanlar öğretmeni, 3'ü (% 6,2) güzel sanatlar öğretmeni, 21'i de diğer branşlarda görev yapmaktadırlar. Genelde ücretli öğretmenler okuldaki boş kadroları doldurduğundan farklı derslere girmektedirler. Ücretli öğretmenlerin diğer branş grubunda yığılımlarının nedeni böyle açıklanabilir. Ücretli öğretmenlerin, 44'ü (% 91,6) 0-5 yıl arasında, 3'ü (% 6,3) 6-10 yıl arasında, sadece bir ücretli öğretmen (% 2,1) 16 ve üstü yıllık deneyime sahiptir. Onun da emekli öğretmen olduğu anlaşılmaktadır. Ücretli öğretmenlerin yıllara göre deneyim dağılımına bakıldığında, % 91,6 sinin 0-5 yıl arasında deneyime sahip olduğu, ücretli öğretmenliğin uzun süreli yapılmadığı anlaşılmaktadır. Ücretli öğretmenlerin tamamına yakını okulda yenidir, bir başka ifadeyle aynı okulda uzun süreli çalışmamaktadır. Ücretli öğretmenlerin kişisel değişkenlerinin tamamını özetlemek gerekirse; çoğunluğu genç, kadın, okulda yeni, meslekte deneyimsiz ve alan gözetmeksizin farklı derslere girmektedirler.

Öğretmenlerin *cinsiyeti* ve *branşı* ile verimliliği etkileyen boyutlarını göstermelerine ilişkin algılarında tüm boyutlarda anlamlı bir fark yoktur. Verimliliği etkileyen faktörlerin gösterilme düzeylerinin *yaşa* göre değişip değişmediğine bakmak için yapılan Anova testi sonucunda duygusal bağlılık boyutunda yaş gruplarına göre görüşlerin farklılaştığı saptanmıştır ($F=3.29$; $p<0.05$). Bulgulara göre, yaş arttıkça verimliliği etkileyen faktörlerden duygusal bağlılık boyutunun gösterilme düzeyi de artmaktadır. Yaşlı öğretmenlerin genç öğretmenlere göre kurumlarına karşı duygusal bağlarının yüksek olduğu görülmektedir. Verimliliği etkileyen faktörlerin *öğretmenlik deneyimine* göre değişip değişmediğine bakmak için yapılan Anova testi sonucunda duygusal bağlılık ($F=2.74$; $p<0.05$) ve stres ($F=3.73$; $p<0.05$) boyutunun öğretmenlik deneyimine göre farklılaştığı saptanmıştır.

Bulgulara göre, deneyim arttıkça verimliliği etkileyen faktörlerden duygusal bağlılık ve stres düzeyinin arttığı görülmektedir. Deneyimli öğretmenlerin, yeni başlayan öğretmenlere göre kuruma daha fazla bağlı oldukları ve iş stresini daha fazla hissettikleri görülmektedir. Verimliliği etkileyen faktörlerin *hizmet süresine* göre değişip değişmediğine bakmak için yapılan Anova testi sonucuna göre duygusal bağlılık ($F=3.29$; $p<0.05$) boyutunun hizmet süresine göre farklılaştığı saptanmıştır. Bulgulara göre, hizmet süresi arttıkça verimliliği etkileyen faktörlerden duygusal bağlılık düzeyinin arttığı görülmektedir. Verimliliği etkileyebilecek boyutların kadrolu ve ücretli olma durumuna (görev niteliği değişkeni) göre algıların farklılaşarak farklılaşmadığını ölçmek için yapılan t- testi sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Kadrolu ve Ücretli Olma Değişkenine İlişkin Karşılaştırma ve T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Niteliği	N	X	t	P
Stres	Ücretli	48	2.02	2.724	0.008
	Kadrolu	50	2.56		$P<0.01$
İş Doyumu	Ücretli	48	3.39	2.106	0.038
	Kadrolu	50	3.66		$P<0.05$
Arkadaş Desteği	Ücretli	48	3.46	1.66	0.099
	Kadrolu	50	3.75		$p<0.05$
Örgütsel Yurttaşlık Davranışı	Ücretli	48	3.85	0.43	0.664
	Kadrolu	50	3.90		$p>0.05$
Duygusal Bağlılık	Ücretli	48	2.80	1.51	0.133
	Kadrolu	50	3.16		$p>0.05$
Devam Bağlılığı	Ücretli	48	2.19	0.43	0.667
	Kadrolu	50	2.12		$p>0.05$

Stres boyutunda yapılan karşılaştırma ve t-testi sonucunda, doyum düzeylerinin görev niteliği değişkenine göre güçlü bir anlamlı fark gösterdiği ($t=2.724$; $p<0.01$) saptanmıştır. Bulgulara bakıldığında, her iki grubun da stres düzeyinin genel olarak düşük olduğu görülmektedir. Ancak, kadrolu öğretmenlerin stres düzeyleri ücretli öğretmenlere göre biraz daha yüksektir. Kadrolu öğretmenlerin ücretlilere göre daha fazla stres yaşamaları, iş sorumluluğunu daha fazla hissettiklerini gösterir. Doyum boyutunda yapılan karşılaştırma ve t-testi sonucunda, tatmin düzeylerinin görev niteliği değişkenine göre anlamlı bir fark gösterdiği ($t=2.106$; $p<0.05$) saptanmıştır. Bulgulara göre, kadrolu öğretmenlerin doyum düzeyleri ücretli öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu bulgu, kadrolu öğretmenlerin ücretlilere göre daha fazla iş doyumuna ulaştıklarını gösterir (Tablo 1).

Arkadaş Desteği, Örgütsel Yurttaşlık, Duygusal Bağlılık, Devam Bağlılığı boyutunda yapılan karşılaştırma ve t-testi sonucunda, algıların kadrolu ve ücretli olma durumuna göre anlamlı bir fark göstermediği saptanmıştır. Kadrolu ve ücretli öğretmenlerin verimliliğini etkileyebilecek boyutların ve her boyuttaki maddelerin ortalamaları ayrı ayrı incelenmiş ve tablolaştırılmıştır (Tablo 1).

Doyum boyutunun ortalamalarına bakılırsa; kadrolu öğretmenlerin aritmetik ortalamasının 3,66, ücretli öğretmenlerin ise 3,39 olduğu görülmektedir. Kadrolu öğretmenlerin bu boyut için vermiş oldukları cevaplar “çok katılıyorum”, ücretli öğretmenlerin ise “orta derecede katılıyorum” seçeneğinde toplanmıştır. Anlaşıldığı üzere, kadrolu öğretmenlerin iş tatmini ücretlilere göre daha fazladır. Ücretli öğretmenler yaptıkları işin doyumunu boyutunda kadrolu öğretmenlere göre daha az tatmin olmaktadır. Bu da ücretli öğretmenlere yapılan ödemelerin kadrolu öğretmenlerden daha az olmasıyla açıklanabilir (Tablo 2).

Tablo 2

Kadrolu ve Ücretli Öğretmenlerin Verimliliğini Etkileyebilecek Doyum Boyutunun Ortalaması

Maddeler	Kadrolu Öğr. Ort.	Ücretli Öğr.Ort.
İşimin gerektirdiği çabaları sarf etmekten çok memnunum	4,08	4,06
İşimin bana sağladığı maddi imkanlardan çok memnunum	2,14	1,54
İşimin bana sağladığı manevi imkanlardan çok memnunum	3,66	3,12
Çalışma arkadaşlarımla ilişkilerimden çok memnunum	4,10	4,02
Yöneticilerimle ilişkilerimden çok memnunum	3,84	3,91
Öğrencilerle ilişkilerimden çok memnunum	3,80	3,60
Genel olarak mesleğimden çok memnunum	4,04	3,50
Ortalama	3,66	3,39

Stres boyutunun ortalamalarına bakılırsa; kadrolu öğretmenlerin aritmetik ortalamasının 2,56, ücretli öğretmenlerin ise 2,02 olduğu görülmektedir. Kadrolu ve ücretli öğretmenlerin bu boyut için vermiş oldukları cevaplar “az katılıyorum” seçeneğinde toplanmıştır. Kadrolu ve ücretli öğretmenlerin iş stresinin, birbirine yakın ve düşük düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Ücretli öğretmenlerin işi ile ilgili stresi, kadrolulara göre daha düşük düzeydedir. Bunun nedenleri de, ücretli öğretmenlerin sorumluluklarının daha az olmasından kaynaklanmış olabilir. Çünkü ücretli öğretmenler sicil notu almamakta ve her an işi bırakabilme özgürlüğü sahiptirler (Tablo 3).

Tablo 3

Kadrolu ve Ücretli Öğretmenlerin Verimliliğini Etkileyebilecek Stres Boyutunun Ortalaması

Maddeler	Kadrolu Öğr.Ort.	Ücretli Öğr.Ort.
Çalışırken yüksek düzeyde gerilim yaşıyorum	2,84	2,45
İşim yüzünden sinirlilik ve benzeri rahatsızlıklarım oldu	2,52	2,02
Başka bir işte çalışsaydım sağlığım daha iyi olurdu	2,28	2,31
İşle ilgili sorunlar yüzünden uyku güclüğü çektğim oldu	2,18	1,58
İş haricinde de işle ilgili sorunları kafamdan atamıyorum	3,00	1,77
Ortalama	2,56	2,02

Arkadaş Desteği boyutunun ortalamalarına bakıldığında; kadrolu öğretmenlerin aritmetik ortalamasının 3,75 ücretli öğretmenlerin ise 3,46 olduğu görülmektedir. Kadrolu ve ücretli öğretmenlerin bu boyut için vermiş oldukları cevaplar “çok katılıyorum” seçeneğinde toplanmıştır. İki grup da arkadaş desteğinin iyi olduğunu düşünmektedirler. Genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin ikili ilişkilerinde kadrolu ve ücretli ayrımının

pek yapılmadığı söylenebilir. Öğretmenlerin, okullarında ücret karşılığı çalışan öğretmenlere aynı şekilde sıcak davrandıkları ve destekledikleri anlaşılmaktadır. Bunun yanında, ücretli öğretmenlerin okullarda kısa süreli çalışmalarından dolayı bu boyuttaki ortalamaları kadrolulara göre biraz düşük çıkmıştır (Tablo 4).

Tablo 4

Kadro ve Ücretli Öğretmenlerin Verimliliğini Etkileyebilecek Arkadaş Desteği Boyutunun Ortalaması

Maddeler	Kadro Öğr.Ort	Ücretli Öğr.Ort.
Çalışma arkadaşlarım benimle yakından ilgilenirler	3,60	3,31
Çalışma arkadaşlarım bana dostça davranırlar	4,18	3,75
Çalışma arkadaşlarım beni gerçekten düşünürler	3,64	3,35
Kendimi çalışma arkadaşlarıma çok yakın hissediyorum	3,84	3,56
Çalışma arkadaşlarım ben okula gelmesem yokluğumu hissettirmezler	3,32	3,08
Çalışma arkadaşlarım mesleğimi yapmama çok yardımcı olurlar	3,68	3,37
Çalışma arkadaşlarım işimle faydalı önerilerde bulunurlar	3,92	3,52
Çalışma arkadaşlarım sık karşılaşılmayan problemler çıkınca yardım ederler	3,82	3,72
Ortalama	3,75	3,46

Örgütsel Yurttaşlık Davranış boyutunun ortalamalarına bakılırsa; kadro ve ücretli öğretmenlerin aritmetik ortalamasının 3,90, ücretli öğretmenlerin ise 3,85 olduğu görülmektedir. Kadro ve ücretli öğretmenlerin bu boyut için vermiş oldukları cevaplar “çok katılıyorum” seçeneğinde toplanmıştır. Kadro ve ücretli öğretmenlerin örgütsel yurttaşlık davranışı gösterme düzeyi birbirine yakın ve yüksektir. Bunun nedeni de, okulların yapısı gereği bütün öğretmenlerin kural ve prosedürlere uymaya çalışması olarak gösterilebilir. Okulun bir kamu kuruluşu olmasından dolayı, kadro ve ücretli durumuna bakılmaksızın genelde yapılacak işler yapılmakta, kurallara uyulmakta, prosedürler yerine getirilmektedir (Tablo 5).

Tablo 5

Kadro ve Ücretli Öğretmenlerin Verimliliğini Etkileyebilecek Örgütsel Yurttaşlık Boyutunun Ortalaması

Maddeler	Kadro Öğr.Ort	Ücretli Öğr.Ort.
Çalışırken genellikle önemsiz şeylerden şikayet ederek çok zaman harcamam	4,18	4,41
Çalışırken genellikle problemleri olduğundan daha büyük hale getimem	4,26	4,43
Çalışırken genellikle her şeyin olumlu yönlerini görürüm	3,94	3,95
Çalışırken genellikle okuldaki gelişmeleri yakından takip ederim	3,56	3,50
Görevim olmasa bile okulun imajına katkıda bulunacak faaliyetlere katılırım	3,40	3,04
Okula faydası olacağına inandığım fikirlerim varsa, bunları beyan ederim	3,90	3,33
Okulun kural ve prosedürlerine eksiksiz bir şekilde uyarım	4,04	3,95
İstenen dokümanları süresinden önce hazırlayıp yöneticilerime teslim ederim	3,68	3,72
Bilgi istendiğinde veya cevap beklendiğinde, ilgililere kısa zamanda cevap veririm	4,20	4,31
Ortalama	3,90	3,85

Duygusal Bağlılık boyutunun ortalamalarına bakarsak; kadro ve ücretli öğretmenlerin aritmetik ortalamasının 3,16, ücretli öğretmenlerin ise 2,80 olduğu görülmektedir. Kadro ve ücretli öğretmenlerin bu boyut için vermiş oldukları cevaplar “orta derecede katılıyorum” seçeneğinde toplanmıştır. Ortalamalardan anlaşıldığı gibi, kadro ve ücretli öğretmenlerin işine ve kurumuna duyduğu bağlılık hissi ücretli öğretmenlere göre daha yüksektir. Ücretli öğretmenler okullarda geçici olarak çalıştıkları için, kadrolulara göre duygusal bağlılıklarının çok az olması beklenirken; iki grubun ortalamaları arasında çok büyük bir fark olmaması ilginç bir sonuçtur (Tablo 6).

Tablo 6*Kadrolu ve Ücretli Öğretmenlerin Verimliliğini Etkileyebilecek Duygusal Bağlılık Boyutunun Ortalaması*

Maddeler	Kadrolu Öğr. Ort.	Ücretli Öğr. Ort.
İş hayatımın geri kalan kısmını bu okulda geçirmek istiyorum	2,56	2,29
Bu okulun problemlerini kendi problemlerim gibi görüyorum	3,44	3,04
Bu okula karşı güçlü bir bağlılık hissim var	3,16	2,77
Kendimi bu okula ait hissediyorum	3,12	2,64
Kendimi bu okulun bir aile ferdi gibi hissediyorum	3,40	3,04
Bu okulun benim için özel bir anlamı var	3,30	3,04
Ortalama	3,16	2,80

Devam Bağlılığı boyutunun ortalamalarına bakıldığında kadrolu öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalamasının 2,12, ücretli öğretmenlerin ortalamasının ise 2,19 olduğunu görülmektedir. Ücretli ve kadrolu öğretmenlerin devam bağlılığının düşük düzeyde olması dikkat çekmektedir ve ücretli öğretmenlerin ortalaması kadrolulara yakın olmakla beraber kadrolulardan daha yüksektir. Ücretli öğretmenlerin devam bağlılığının kadrolulara göre daha yüksek düzeyde olması çok ilginçtir. Ücretli öğretmenler için okullarda öğretmen olarak çalışmak kadrolulara göre daha fazla zorunluluk göstermektedir (Tablo 7).

Tablo 7*Kadrolu ve Ücretli Öğretmenlerin Verimliliğini Etkileyebilecek Devam Bağlılığı Boyutunun Ortalaması*

Maddeler	Kadrolu Öğr.Ort.	Ücretli Öğr.Ort.
Bu okulda kalmak benim için bir arzu olduğu kadar, aynı zamanda bir gerekliliktir	2,44	2,70
İstesem bile bu okuldan ayrılmam çok zor olur	2,40	1,83
Şimdi buradan ayrılmaya karar versem hayatım alt-üst olur	2,20	1,75
Buradan ayrılmaya kalksam çalışabileceğim pek bir yer yok	1,84	2,04
Eğer kendimi buraya bağlamamış olsaydım, başka bir yere gitmeyi düşünebilirdim	2,08	2,14
Bu okuldan ayrılmanın kötü yanından biri de, uygun bir iş alternatifimin olmaması	1,78	2,68
Ortalama	2,12	2,19

Yöneticilerin Değerlendirilmesi

2004-2005 Öğretim yılında, Gebze İlçesinde bulunan on ilköğretim okulunda, toplam on yöneticiyle görüşme yapılmıştır. Görüşme yapılan yöneticilerin; 5'i müdür, 5'i müdür yardımcısı, 1'i kadın 9'u erkek; 3'ü 28-33 yaşları arasında, 3'ü 34-39 yaşları arasında, 2'si 40-45 yaşları arasında, 2'si de 46 ve daha fazla yaşadadır. Yöneticilerle yapılan görüşmede on standart soru sorulmuştur. Sorular ve elde edilen bulgular şu şekildedir:

Genel olarak ücretli öğretmen görevlendirilerek öğretmen açığını kapatılması doğru bulunmamaktadır. Bu uygulamanın tamamen kaldırılması veya uygulamanın bazı eksik yönlerinin düzeltilmesi istenmektedir. Mevcut sistemde öğretmen açığının kapatılması için pratik ve doğru bir uygulama gibi olsa da, öğretmenlik mesleği ve eğitim açısından son derece tehlikeli bir uygulama olduğu düşünülmektedir. Öğretmen açığının daha kökten bir çözümle kapatılmasının gerek olduğu düşünülmektedir. Bu uygulamada birçok aksaklıklar göze çarpmaktadır. Bu uygulamadaki en büyük yanlışlık, ücretli öğretmenlerin alanında görev alamamaları ve eğitim fakültesi

mezunu olmayan kişilerin görevlendirilmesi olarak görülmektedir. Ücretli öğretmenlerin ilişkilerinin genel olarak iyi olduğu, sadece öğrencilerle ilişkilerinde sınırı ayarlayamadıkları düşünülmektedir. Bunun nedeni de, ücretli öğretmenlerin genelde okullarda bir yıl çalıştıklarından öğrenciyi fazla sıkıştırmamaları ve disiplin sağlamak için fazla uğraş vermemeleridir. Ücretli öğretmenlerin okul kurallarına uydukları düşüncesi hakimdir. Çünkü yönetici, kurallara uymayan ücretli öğretmenin görevine son verebilmektedir. Bazı okullarda yöneticiler kendi tanıdığı ücretli öğretmenleri okuluna almakta ve bu öğretmenler görevlerini aksatmaktadırlar. Bu durum ücretli öğretmenlerin görevlendirilmesinde yöneticilerin rolünün ve seçme ölçütlerinin tekrar gözden geçirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Sonuçlar ve Öneriler

Bu araştırma bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir:

Ücretli öğretmenlerin büyük bir kısmının genç, deneyimsiz ve okullarında yeni oldukları ve farklı birkaç derse girdikleri gözlenmiştir. Öğretmen algılarının kadrolu ve ücretli olma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını bakıldığında, sadece doyum ve stres boyutunda algılar farklılaşmaktadır. Kadrolu öğretmenler ücretli öğretmenlere göre işinden daha yüksek düzeyde doyum sağlamakta ve daha fazla stres yaşamaktadırlar. Öğretmenlerin cinsiyeti ile verimliliği etkileyen boyutların ilişkin algılarda tüm boyutlarda anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Yaş, deneyim ve hizmet süresi değişkeninin tüm öğretmenlerin algılarında bütün boyutlarda farklılık gösterip göstermediğini ölçmek için yapılan tek yönlü varyans (anova) testi sonucunda, duygusal bağlılık boyutunda yaş, deneyim ve hizmet süresi, grupların görüşlerini farklılaştırmaktadır. Yaş, deneyim ve hizmet süresi arttıkça verimliliği etkileyen faktörlerden duygusal bağlılık boyutunun gösterilme düzeyi de artmaktadır. Yaşlı, meslekte deneyimli ve uzun süredir aynı okulda çalışan öğretmenlerin kurumlarına karşı duygusal bağları yüksektir. Ayrıca mesleki deneyim değişkeni, grupların stres boyutunda algıları farklılaşmaktadır. Mesleki deneyimin artmasıyla iş stresi artmaktadır. Öğretmen algılarının bransa göre değişip değişmediğine bakmak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda sadece zorunlu devam bağlılığı boyutunda bransa göre grupların algıları farklılaşmaktadır. Fakat branş gruplarının bu boyut için ortalamaları birbirine yakındır.

Kadrolu ve ücretli öğretmenlerin bütün boyutlarda ve maddelerde ortalama puanları karşılaştırılmış ve şu sonuçlara varılmıştır. Doyum boyutunda kadrolu ve ücretli öğretmenlerin ortalamaları orta düzeydedir. Ücretli öğretmenlerin iş doyumunu kadrolu öğretmenlerden düşüktür.

Kadrolu ve ücretli öğretmenlerin stres boyundaki ortalamaları düşüktür. Ücretli öğretmenler kadrolu öğretmenler kadar iş stresi yaşamamaktadırlar. Kadrolu ve ücretli öğretmenlerin arkadaş desteği boyutunun ortalamalar yüksek düzeydedir. Ücretli öğretmenlerin ortalaması kadrolulara göre düşüktür, fakat aralarında büyük fark yoktur. Öğretmenler genel olarak ücretli öğretmenlerle iyi ilişki içerisinde. Kadrolu ve ücretli öğretmenlerin örgütsel davranış gösterme düzeyi birbirine yakın ve yüksektir. Ücretli öğretmenler, okullarda genel kural ve prosedürlere uymaktadırlar ve gerektiğinde ders dışında da okul için çalışmaktadırlar. Kadrolu ve ücretli öğretmenlerin okula karşı duygusal bağlılıkları orta düzeydedir. Bunun yanında, ücretli öğretmenlerin okula karşı duygusal bağlılıkları kadrolu öğretmenlerden düşüktür. Ücretli ve kadrolu öğretmenlerin devam bağlılıkları düşüktür. Fakat, ücretli öğretmenlerin okula olan zorunlu bağlılığı kadrolu öğretmenlere göre daha yüksektir. Ücretli öğretmenler kadrolu öğret-

menlere göre kendilerini okullarda çalışmaya zorunlu hissetmektedirler. İş alternatifinin olmamasından çalışmaktadırlar. Kadrolu öğretmenlerin verimliliğini etkileyen boyutlardaki ortalamaları istenen düzeyde değildir. Bunun yanında ücretli öğretmenlerin boyutlardaki ortalamaları kadrolu öğretmenlerden daha düşüktür. Ücretli öğretmenlerin verimlilikleri kadrolulara göre düşüktür.

Yöneticiler, görüşme de; ücretli öğretmen görevlendirilerek öğretmen açığının kapatılmasını doğru bulunmamaktadır. Bu uygulama öğretmenlik mesleği ve eğitim açısından son derece tehlikelidir, bu uygulamanın tamamen kaldırılması veya bazı eksik yönlerinin düzeltilmesi; öğretmen açığının daha kökten bir çözümlerle kapatılması gerekmektedir.

Kurallara uymayan ücretli öğretmenlerin işine son verildiğinden, ücretli öğretmenler okul kurallarına uymaktadırlar. Ücretli öğretmenler alan bilgisi yönünden iyi, fakat meslek bilgileri yetersizdir. Ayrıca, ücretli öğretmenler okulun ve eğitimin kalitesini olumsuz yönde etkilemektedir. Ücretli öğretmenlerin kurumsal verimlilikleri kadrolulara göre düşüktür.

Bu çalışma sonucunda şunlar önerilebilir:

İlköğretim okullarındaki öğretmen açığını kapatmak amacıyla, alan ve meslek bilgisi eğitiminden yoksun kişileri ücretli öğretmen olarak görevlendirmekten kaçınılmalıdır. Çünkü alan ve meslek bilgisi yönünden eksik kişileri ücretli öğretmen olarak görevlendirildiğinde, öğretmen açığı sorununa nicel olarak bir çözüm getirirken; eğitimin niteliği ve verimliliği yönünden daha büyük sorunlara neden olmaktadır. Ücretli öğretmenlerin kaynağını sadece eğitim fakültesi mezunu olanlar veya eğitim fakültelerinde okuyan öğrenciler oluşturmalıdır. Ücretli öğretmen görevlendirilmesinde de, ölçüt konulması ve konulan ölçüte uyulması gerekmektedir. Ücretli olarak görevlendirilen öğretmenlere, göreve başlamadan önce kısa süreli seminer, ara dönemlerde kurslar verilerek verimlilikleri artırılmaya çalışılmalıdır. Ücretli öğretmenlere verilen ücret ve sosyal haklar kadrolu öğretmenlere yaklaştırılmalıdır. Böylece bu öğretmenlerin moral ve güdülenmesi yükseltilecek, işlerini zorunlulukla değil zevkle yapmaları sağlanacaktır. Genel olarak, verimliliği etkileyen boyutların gösterilme düzeyi bütün öğretmenler için yeterli değildir. Sadece ücretli öğretmenlerin değil, bütün öğretmenlerin verimlilikleri artırılmaya çalışılmalıdır.

Araştırmanın örneklemini sadece Kocaeli ili Gebze ilçesindeki elli kadrolu ve ücretli öğretmen, on yönetici ile sınırlı tutulduğundan araştırmanın daha geniş bir örneklem grubuna uygulanması uygun olacaktır. Araştırma farklı sosyoekonomik yapıdaki bir başka bölgede veya ilde yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir. Bu araştırmada verimlilik üzerinde etkili olabilecek ve verimlilik ile ilişkisi olan "doyum", "iş stresi", "arkadaş desteği", "duygusal bağlılık", "örgütsel yurttaşlık davranışı", "zorunlu devam bağlılığı" boyutları alınmıştır. Bu boyutların sayısının artırılması veya değiştirilmesi ile farklı çalışmalar yapılabilir. Araştırma ölçeğine kişisel performans bölümü eklenerek, öğretmenlerin performansları ölçülmeye çalışılabilir. Bu araştırmada sadece öğretmen ve yöneticilerin algıları ölçüldüğünden, bir başka araştırmada öğrencilerin ve velilerin algıları da ölçülerek yeni bir araştırma yapılabilir.

Kaynakça

- Akyüz, Y. (2003). *Eğitim tarihimizde günümüze kadar öğretmen yetiştirilmesi ve sağlanması ilkeleri, uygulamaları*. Ankara: Tekışık Yayıncılık.
- Büyükkılıç, D. (2004). *Kar amacı gütmeyen örgütlerde verimlilik*. Ankara: MPM Yayınları.
- Carver, J. (1997). *Creating ammission that makes a difference*. CA: San Francisco: Jossey-Bass, Inc.
- Celep, C. ve diğerleri (2004). *Ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık tutumları*. Bildiri XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya.
- Cuchman, K. (1995). *Making the good school beter*. CA: San Francisco: Jossey-Bass, Inc.
- Deal, T., & Peterson, K. (1999). *Shaping school culture*. CA: San Francisco: Jossey-Bas, Inc.
- Fullan, M. (1993). *Changing forces*. bristol, P.A: Falmer Press.
- Haycock, K. (1999). *Results: good teaching matters*. Oxford: National Staff Development Council.
- Lynch, R. (1992). *Continuous improvement*. Atlanta, GA: Qual Team Publishers.
- M.E.B. (2003). *İlköğretim kurumları yönetmeliği*. Ankara: M. E. B. Yayınları.
- M.E.B. (1987). *Türk milli eğitimi temel kanunu*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Oğuz, N. (2001). *Eğitimde verimlilik ve okul verimliliği*. Ankara: MPM Yayınları.
- Paksoy, M., & Baysal, A. (1999). Mesleğe ve örgüte bağlılığın çok yönlü incelenmesinde Meyer-Allen Modeli. *İ.Ü. İşletme Fakültesi Dergisi*, 28,(1), 23-28.
- Pehlivan, İ. (2000). *İş yaşamında Stres*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Prokopenko, J. (2003). *Verimlilik yönetimi*. Ankara: ILO MPM Yayınları.
- Reeves, D.B. (2000). *Accountability in action*. Denver, Co: Advanced learning Centers, Inc.
- Şimşek, Ş., Akgemici, T., & Çelik, A. (2003). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Şişman, M. (2004). *Öğretmenliğe Giriş*. Ankara: Pegema Yayınları.
- Ünal, L. I. (1996). *Eğitim ve yetiştirme ekonomisi*. Ankara: Epar Yayınları.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, (7), 34-46.

Çocuklarda Yabancı Dil Eğitimi

Foreign Language Education In Children

Gülen BARAN*, Pınar HALICI**

Öz

Problem Durumu : Çocuklarda, yabancı dilin kazanımı ve yabancı bir dili öğrenirken hangi aşamalardan geçtiği, çocuklarda yabancı dil kazanımını etkileyen faktörlerin, yabancı dil eğitiminin ilkeleri, çocuklara yabancı dil eğitiminin hangi yöntemlerle verildiği, yabancı dil eğitiminde hangi teknolojilerin kullanıldığı ilgili problem durumu üzerinde durulmuştur.

Amaç: Çocukların yabancı bir dili nasıl kazandığı, yabancı bir dili öğrenirken hangi aşamalardan geçtiği, çocuklarda yabancı dil kazanımını etkileyen faktörler, yabancı dil eğitiminin ilkeleri, çocuklara yabancı dil eğitiminin hangi yöntemlerle verildiği, yabancı dil eğitiminde hangi teknolojilerin kullanıldığına ilişkin bilgilerin verilmesi amaçlanmıştır.

Veri Kaynakları: Değişen dünya şartları, ülkeler arasındaki gelişen ilişkiler, uluslararası politik, ticari ve kültürel ilişkilerin yayılması, gelişen bilim ve teknoloji bunların küresel etkileri, ulusal sınırları aşan ülkelerarası iletişimi zorunlu hale getirmiştir. Bu durum toplumda önemli bir yere sahip olan çocukları da etkilemiştir. Şehir yaşamının ve kitle iletişim araçlarının etkisiyle, yabancı diller ve kültürler çocukların yaşamlarında önemli rol oynamaya başlamıştır. Çocuklar arasında farklı ve yabancı olana olan eğilim arttıkça, yabancı dil ve çok dillilik popüler kavramlar olarak öne çıkmıştır. Yabancı dil bilmek zorunlu hale gelmiştir.

Ana Tartışma: Çocuklar doğumla beraber, çevreden gelen temel ve basit düzeydeki konuşmalarla dilin yapısını keşfetmeye başlarlar. Dilin keşfi için zihinsel ve soyut sistemlerdeki düzenlemeler ve olgunluk önemli rol oynamaktadır. Çocuklar yabancı bir dili öğrenirken, ana dillerini öğrenirken kullandıkları stratejilerin aynısını kullanırlar ve buldukları toplumdaki büyük ölçüde etkilenirler (arkadaşlar, ebeveynler, öğretmenler, ağabeyler ve ablalar). Küçük çocukların yabancı bir dili öğrenmeleri daha kolaydır. İkinci hatta üçüncü bir lisan, özellikle dördüncü yaştan itibaren verildiğinde, beynin çoktan yapılandırılmış yapısı içerisine entegre edilebilmektedir. Çocukların yaş ilerledikçe, dil öğrenmeleri de zorlaşmaktadır. Yabancı dil öğrenimi okul öncesi dönemde ya da ilköğretim döneminde başlamaktadır. Çocuklarla yetişkinlerin öğretme-öğrenme süreci içerisinde sahip oldukları hazır bulunuşluk düzeyleri, öğretme etkinliklerindeki tepkileri, öğrenme durumlarındaki motivasyonları birbirinden farklı olduğu için her iki gruba yabancı dil öğretmek için izlenecek yol da birbirinden farklı olmalıdır.

Sonuç: Küçük çocukların yabancı bir dili öğrenmeleri daha kolaydır. Çocukların yaş ilerledikçe, dil öğrenmeleri de zorlaşmaktadır. Yabancı dil öğrenimi okul öncesi dönemde ya da ilköğretim döneminde başlanmalıdır. Okul öncesi dönemde yabancı dil öğretimi çocuk merkezli olmalıdır. Parmak oyunları, şirirler, tekerlemeler, bireysel oyunlar ya da grup oyunları, öykü anlatma, drama

* Doç. Dr. Ankara Üniv.Ev Ekonomisi Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi ve Eğt.Böl.,
e-posta:barangln@yahoo.com

** Bil.Uzm. M.E.B. Özel Su Eğitilebilir Çocuklar İlköğretim Okulu Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, e-posta:pinarhalici@tnn.net

teknîği, şarkılar ve teknolojik araçlar ile verilmelidir. İlköğretim döneminde, yabancı dil eğitimi ergenlik öncesi seviyeye getirilmelidir. Ergenlik döneminde yabancı dil öğretimi geliştirilmeli ve ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıflarda yabancı dil eğitimi verilmesi amaçlanmalıdır. Özellikle yabancı dil de okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmelidir. Teknolojik gelişmeler de, eğitim sistemine entegre edilmelidir.

Anahtar Sözcükler: Çocukluk dönemi, yabancı dil kazanımı, yabancı dil eğitimi

Abstract

Background: The stages which the children pass during the acquisition and learning of foreign languages, the factors which affect the acquisition of the foreign languages, principles of foreign language teaching, the methods by which the foreign language is taught to the children and which technologies are used for teaching foreign languages, are discussed.

Purpose: It was aimed to provide information as to how the children acquire a foreign language, which stages they undergo while they are learning the foreign language, the factors affecting the language acquisition of the children, principles of teaching foreign languages, by which methods the language is given to the children, which Technologies are used in teaching a foreign language.

Sources of evidence: Continuously changing world conditions, improving relations between the countries, spreading international political, commercial and cultural relations, developing science and technology and their global effects made international communication a compulsory need for people. This situation affected the children, too, as important individuals of the society. With the effects of the city life and mass communication media, foreign languages and cultures started to play an important life in a child's daily life. As the tendency towards the different and foreign one increased in children, foreign language and multilingualism came forward as popular concepts. Speaking a foreign language has become compulsory.

Main argument: After birth, children discover the linguistic structure hearing the simple and basic talks around them. Organization of the mental and abstract systems plays an important role in the discovery of the language together with maturity. When learning a second language, children use the same strategies as they use while learning the mother tongue and also they are intensively affected by their environment (friends, parents, teachers, brothers and sisters). It is easier for the little children to learn a second language. When a second language is exposed after the third or especially fourth year, it has to be integrated into the brain's already formed structure. As the child grows older, language learning becomes harder. Foreign language learning starts at as early as kindergarten and primary school years. Since there are differences between children and adults in their readiness levels, reactions towards teaching activities, motivations under learning conditions during teaching and learning process, the teaching methods to be followed for them should also be different from each other. *Conclusions:* The small children can more easily learn a foreign language. As the age of the children proceeds, it becomes harder to learn the language. Learning a foreign language should be started at the preschool age or basic education period. Kindergarten foreign language education should be child-centered and presented through finger games, rhymes, tongue twisters, individual and group games, story telling, drama, songs and technological tools. The aim of the primary school language education, especially in fourth and fifth grades, should be bringing the child to a level that is adequate for the pre-adolescence. Foreign language education should be improved in the pre-adolescence and it should focus on speaking, reading and writing skills especially in fourth and fifth grades. The technological developments have to be integrated into the education system.

Keywords: Childhood, foreign language acquisition, foreign language teaching.

Değişen dünya şartları, ülkelerin birbirine giderek daha fazla açılmaları, hızlanan uluslararası siyasi, ticari ve kültürel ilişkiler, artan bilimsel ve teknolojik buluşlar ve bunların ülkelerarası etkileri insanların ulusal sınırları aşan boyutlarda iletişim kurmalarını zorunlu hale getirmiştir. Bütün ülkeler dünyada gelişmeleri yakından takip etmekte ve bu bağlamda evrenselliğe erişebilmek için çaba göstermektedir. Evrenselliğe erişebilmenin bir yönü zengin ve kültürel bir birikimden, diğer yönü ise iletişim, dolayısıyla yabancı dilden geçmektedir (Anonymous, 1991).

Yabancı dil bilme, günümüz Türkiyesinde çağdaş olmanın temel şartlarından biri ve batı dünyasına açılmak için gerekli bir anahtar olmuştur. Yalnızca yabancıların sesini duymak, onların sosyo-kültürel, teknolojik gelişmelerinden haberdar olmak için değil, aynı zamanda kendi görüş ve düşüncelerimizi, buluşlarımızı dış dünyaya duyurmak için gerekli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Alkan & Kurt, 1998).

Küreselleşmeyle beraber yabancı diller ve kültürler çocuğun yaşamında önemli bir yer almaya başlamıştır. Çocuklar farklı kültür çevrelerinden gelen bireylerle aynı apartmanlarda oturmaya, aynı okullarda okumaya, aynı spor kulüplerine gitmeye başlamıştır. Medya, özellikle de televizyon aracılığı ile çocuklar yabancı ülkelerdeki yaşlılarının yaşamlarını daha yakından takip etme fırsatı bulmuşlardır. Aynı zamanda çocuklar yaşamlarının birçok aşamasında kendi ülkelerinde imal edilmeyen, yabancı ülkelere gelen ürünleri satın almaya ve tatillerini farklı kültürlerle ve dillere sahip ülkelere geçirmeye başlamıştır. Çocuklarda yabancı ve farklı olana yönelik anlayış geliştikçe; yabancı dil ve çok dillilik kavramları daha çok ön plana çıkmaya başlamıştır. Çocukların erken yaşta yabancı bir dille ve kültürle karşılaşmaları, onların kendi kültürleri ve dilleri hakkında düşünmelerini ve daha bilinçli, yaratıcı davranışlar geliştirmelerini sağlayacaktır. Çok yeni bir bakış açısı gibi görünse de, erken yaşta yabancı dil eğitimi ile ilgili görüşler ilk kez altmışlı ve yetmişli yıllarda tartışılarda yerini almıştır. Erken yaşta yabancı dil eğitimi günümüz ilköğretim pedagojisinde en güncel ve en önemli tartışma konularından birini oluşturmuştur (Cihan, 2001).

Çocuklarda Yabancı Dilin Kazanımı

Çocuklar doğumla beraber, çevreden gelen temel ve basit düzeydeki konuşmalarla dilin yapısını keşfetmeye başlarlar. Dilin keşfi için zihinsel ve soyut sistemlerdeki düzenlemeler ile olgunluk önemli rol oynamaktadır (Kopp & Krakow, 1982; Stevenson, Azuma, & Hakuta, 1986). Çocuklar ikinci dili öğrenirken, birinci dili öğrenirken kullandıkları yetenekleri, tekrar baskın bir şekilde ortaya çıkarmakta ve yaşadığı toplumdan yoğun bir şekilde etkilenmekle birlikte birinci dili edinirken kullandıkları stratejileri kullanmaktadırlar (Kopp & Krakow, 1982).

İkinci dil kazanımı için göze çarpan farklılıklara bakıldığında; yalnızca çok küçük çocuklarda ikinci bir dil kazanımı kolaylıkla sağlanmaktadır. İkinci bir lisan, üçüncü, özellikle de dördüncü yaştan itibaren edinildiğinde, beyin çoktan yapılandırılmış yapısı içerisine entegre edilme zorunluluğundadır. Yaş ilerledikçe ikinci dil edinimi konusunda ciddi zorlanmalar yaşanmakta özellikle yetişkinlerde ikinci dil kazanımının çok daha zor olduğu görülmektedir (Kopp & Krakow, 1982; Karail, 2001).

Çocuklar ikinci bir dili kazanırken, yaratıcı yapılarındaki gözleme ve analiz etmeye ilişkin yeteneklerini kullanmakta ve akranlarından, ebeveynlerinden, öğretmenlerinden ve kardeşleriyle olan sosyal etkileşimlerinden etkilenmektedirler (Burt & Dulay, 1975; Gopaul -McNicol & Thomas-Presswood, 1998). Çocuklar ikinci dili öğrenirken bazı aşamalardan geçmektedirler. Bu aşamalar; ön üretim aşaması, erken

üretim aşaması, konuşmanın ortaya çıkma aşaması, orta düzeyde akıcılık aşaması, ileri düzeyde akıcılık aşaması şeklinde sıralanmaktadır. Bu aşamaları tek tek sıra ile incelersek;

Önüretim aşaması. Bu aşama, aynı zamanda kavrama aşamasıdır. Öğrenen kişi bu aşamada ikinci dili en az düzeyde kavramakta ve anlamlandırmaktadır. Çünkü öğrenen kişi bir fikir edinebilmek için bir cümledeki anahtar kelimeyi, konuşmaları ve temel olarak kullanılan fiziksel aktiviteler ve hareketleri temel almaktadır. İkinci dil öğrenen bireyler genellikle bu aşamada sözlü iletişime girmemekte ve sessiz bir dönem yaşamaktadırlar. Bu sessiz dönem iki haftadan birkaç ay sonrasına kadar sürmektedir.

Erken üretim aşaması. Bu aşamada öğrenen kişi kelime kullanımını geliştirebilir. Bir veya iki kelimeli sözler söyleyebilir. Hatta kısa deyimler kullanarak kesik kesik konuşmaya başlayabilir.

Konuşmanın ortaya çıkma aşaması. Bu aşamada, ikinci dil öğrenen kişi uzun ve karmaşık cümleler kurmaya başlar. İkinci dille ilgili bir hikayeyi kendi cümleleriyle tekrar üretmeye başlayabilir. Dilbilgisi ile ilgili hatalar yapabilmekle birlikte, ikinci dil den ana diline kurallı bir çeviri yapabilir.

Orta düzeyde akıcılık aşaması. Birey bu aşamada karakteristik olarak öyküler üretebilir. İkinci dil öğrenen kişi, ikinci dili doğal olarak konuşanların etkileyici bir şekilde konuşmalarıyla meşguldür. Birinci dile göre ikinci dili öğrenmesindeki gelişimi daha yavaştır. İkinci dili kullanarak kurduğu iletişimde, kişi iletişimin anlamını kolaylaştırmak için bilgiyi çevirmektedir.

İleri düzeyde akıcılık aşaması. Bu aşamada ikinci dil öğrenen kişi ikinci dilde anlamlandırdığı yeteneklerini ve algıladıklarını en iyi şekilde sergilemektedir. Bununla birlikte öğrenen kişi sürekli olarak ikinci dildeki bilgileri yavaş bir düzeyde almaktadır. Hafızaya kaydetmekte ve kodlamaktadır (Gopaul -McNicol & Thomas-Presswood, 1998).

Çocuklarda Yabancı Dil Kazanımını Etkileyen Faktörler

Yabancı dil kazanımını etkileyen faktörler vardır. Yaş, zeka, tutum ve motivasyon ile korku ve kendine güven gibi faktörlerin etkisinden söz edilebilir. Bu faktörler tek tek incelendiğinde;

Yaş. İkinci dil eğitiminde ve kazanımında bireyin yaşı önemli bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır. Beynin daha esnek olduğu ve dil öğrenmenin doğal ve kolay bir şekilde gerçekleşebileceği bir *kritik dönem* olduğu ileri sürülmektedir. Bu dönem ergenlik çağının sonunda sona erdiğinden, gençler ve yetişkinler doğal öğrenme kapasitelerinden yararlanamamaktadırlar. Öğrenme onlar için suni, zor bir süreç halini almaktadır (Çekiç, 2002).

İnsanların bir dil öğrenme yeteneği yaşla birlikte azalmakta ve kritik periyod bittiğinde dil öğrenimi de bitmekte ya da öğrenme daha zorlaşmaktadır. Öğrenme hızı ve yeteneği orta yaşlarda bir durgunluk, ileri yaşlarda ise gerileme eğilimine girmektedir (Hoff-Ginsberg, 1997; Koç, Yavuzer, Demir & Çalışkan, 2001).

Zeka. Bireyin öğrenme hızı ve düzeyi ile zeka seviyesi arasında doğrusal bir ilişki vardır (Koç et al., 2001). Sınıf ortamında ikinci bir dil öğrenmek iki grup zihinsel yetiyi gerektirmektedir. Bunlardan biri genel olarak "zeka" denilen akademik ya da muhakeme etme yetisidir. Bu yeti; başka derslerde de ikinci dil öğrenmede olduğu kadar önemlidir. Diğeri de "dil yetisi" denilen ve bilişsel sistemin öteki yönleriyle de uyumlu dil öğrenmeye özgü bir yetidir (Çekiç, 2002).

Tutum ve motivasyon. İkinci dil öğrenme ile ilgili olarak tutum ; ikinci dil öğrencisinin o dili konuşanlara ve onların kültürlerine karşı sahip olduğu inançlar bütününe kapsamaktadır. Motivasyon ise ikinci dil öğrencisinin o dili öğrenmek için sahip olduğu sebepler ve arzuları olarak tanımlanmaktadır.

Tutum ve motivasyon ile ikinci dil öğrenmedeki başarı ilişkisini inceleyen çok sayıda araştırmalardan çıkan sonuçlara göre; pozitif tutum ile ikinci dilde ulaşılabilecek olan yeterlilik düzeyi arasında sıkı bir ilişki vardır.

İlköğretim basamaklarına bakıldığında; yabancı dil derslerinde yabancı dil öğrenme isteği ve motivasyonun çok yüksek olduğu ve öğrencilerin öğrendiklerini göstermek için büyük bir istek duydukları belirgin bir şekilde ortaya çıkmaktadır. İlerleyen yaşlarda ise ön sıralarda oturmak, bilgisini sürekli ortaya koymak isteyen çocukların yerini, yabancı dil öğrenmeye karşı isteksiz olan çocukların aldığı gözlenmiştir. Çocuğun ev yaşantısı, fiziki yorgunluk , kişisel yaşantılarda gelişen olaylar, sağlık, daha önceki eğitim yaşantısı, kişilik ve çocuğun gelişim süreci öğrencinin motivasyonuna doğrudan etki eden başlıca faktörlerdir (Ergür, 2002).

Korku ve kendine güven. Korku; kendimize güven duymadığımız anlarda, anlama ve anlatmada zorluk çektiğimizde, konuşma esnasında yanlış kelime seçme ve yanlış anlaşılma endişesinden, mesajın yanlış gitmesi ihtimali gibi durumlarda ortaya çıkmaktadır.

Okulda ve sınıfta kendine güveni olan, öğretmekte olduğu yabancı dile hakim olan ve bunu metodlarına ve amacına uygun olarak , başarıya götüreceği şekilde öğrencisine taşıyabilen öğretmen, öğrencilerindeki güveni ve saygıyı başarı ile geliştirecektir. Okuldaki formal ve informal davranışlarda öğretmen ve öğrenci ilişkisi olumlu ve kalıcı olmasını sağlamakta, kuruma ait oluşlukta etkin rol oynamaktadır (Karail, 2001).

Yabancı Dil Eğitiminin İlkeleri

Sınıf içi dil öğretim etkinliklerinin başarısı, büyük ölçüde temel alınan ilke ve yöntemlere bağlıdır. Öğrenme öğretme sürecine ilişkin ilke ve yöntemler sınıf içi uygulamaları etkilediği kadar eğitimin niteliğini de etkilemektedir (Alkan & Kurt, 1998). Yabancı dil eğitiminde göz önünde bulundurulması gereken ilkeler şu şekilde sıralanabilir:

- Dili bir iletişim aracı olarak kullanmayı öğretirken dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin birlikte öğretilmesi gerekmektedir.
- Öğretim etkinliklerinin eğitimci tarafından önceden planlanması önemlidir.
- Öğretilen konular basitten başlayarak karmaşığa doğru, somut kavramlardan soyuta doğru öğretilmelidir. Yabancı dil öğretiminde de, önce basit cümle kalıplarından başlanmalı , daha sonra birleşik ve karmaşık cümle kalıplarının öğretilmesine geçilmelidir.
- Yabancı dil öğretiminde görsel ve işitsel araçlar, öğretimin daha etkili olmasını sağlamaktadır. Öğrencinin ilgisini derse çekmekte, öğrendiği dili daha etkili kullanabilmesi için diyalog ortamları yaratmakta ve sınıf içinde doğal ortamın oluşmasına yardımcı olmaktadır.
- Sınıf içinde anadili kullanmak bir tabu olmamalı, ancak gerektiğinde kullanmak temel olmalıdır. Yabancı dil derslerinde öğrencilerin öğrenilen dili daha çok duymaları ve kullanmaları esas olmalıdır.
- Sınıf içi uygulamalarda, her seferinde bir tek sözcüğü, sorunu ya da cümle yapısını öğretmek temel ilke olmalıdır.

- Sınıf içinde öğretilen bilgilerin günlük iletişimde nasıl kullanılacağına öğrencilere gösterilmesi gerekir. Sınıf içi öğrenmelerin kalıcı olması için örneklerin günlük yaşamdan verilmesi ve öğrencilere öğrendiklerini kullanma olanağının sağlanması önemlidir.
- Tüm öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılmaları sağlanmalıdır. Tekrar alıştırmaları, soru-cevap, rol yapma, grup tartışması, ikili ve üçlü çalışmalar, benzetim (simülasyon) gibi teknikler ile öğrencilerin derse daha etkin bir biçimde katılmaları sağlanmalıdır.
- Bireysel farklılıklar dikkate alınmalıdır.
- Her derse başlamadan önce, öğrencileri öğrenmeye karşı güdülemek öğretmenin en önemli görevlerinden biridir (Demirel, 1990).

Çocuklarda Yabancı Dil Eğitimi

Çocuklar için yaşamın ilk beş yılını kapsayan dönem yabancı dil öğrenmek için hayati öneme sahiptir. Doğumdan itibaren beş yaşına kadar çocuğun beynindeki nörofizyolojik mekanizma çok faaldır ve bu mekanizmanın yardımıyla dil otomatik olarak beyne kayıt edilmektedir. Çocuk duyduklarını bir kasete kaydedeceğine kayıt etmektedir (Bikçentayev, 2004).

Yabancı dil ikinci bir dildir ve ancak ana dilin üzerine inşa edilebilir. Yabancı dil eğitiminde en önemli nokta ana dili ikinci dil haline getirmemektir. Yabancı dil öğrenmede başarı kazanma, anadilde belli bir olgunluğa erişmiş olmaya bağlıdır (Kotil, 2002).

Çocukların dünyası yetişkinlerin dünyasından çok farklıdır. Çocuklara dil öğretmek için yalnızca öğretilen dilin uzmanı olmak yetmemekte, çocuk psikolojisine ilişkin bilgilerin kılavuzluğuna ihtiyaç duyulmaktadır. Oyun, masal, şarkı, çizgi film ve tekerlemeler çocukların dünyasında önemli bir yer kaplamaktadır. Bu anlayışla yaklaşıldığında çocuklar yabancı dil kurallarını hızlı bir şekilde öğrenmektedirler.

Çocukların beğenisine uygun düşen, renkli, içinde çizgi film kahramanlarının olduğu kitaplar dil eğitiminde kullanılabilir. Nesnelerin kendisi ya da resimleri gösterilerek öğretilmelidir. Salt yazılı metinlerden kaçınılmalıdır. Yabancı dil öğrenmenin ilk aşaması dinlemektir. Bu da kelimeleri tekrarla başlamaktadır. Çocuklar tüm dengeli yoluyla öğrenmeye yatkın bir yapı sergilemektedirler. Bir kelimeyi parçalarına bölüp öğretmek yerine, bütün olarak öğretilmelidir. Kısa kısa tümceler öğretilmesi de daha sonraki aşamadır. Bu aşamada resimli kitaplar kullanılabilir. Resimli kitaplar, çocuğun kelimeleri resimlerle çözerken, burada neler dendiğini algılayabilmesini kolaylaştırdığı için çok önemlidir (Angı, 1999).

İlk öğretimin birinci kademesi bedensel, zihinsel ve duygusal gelişimi ile bireyin kendisini ve çevresini tanıması açısından kritik bir dönemdir. Bu dönemde çocuklar konuşma, okuma, yazma, aritmetik gibi temel becerileri, başkaları ile iletişim kurma yollarını, günlük yaşam için gerekli olan fiziksel becerileri ve toplumsal yaşamda geçerli olan ahlak değerlerini kazanma yolundadırlar. Bu yıllarda yabancı dil eğitimine ilişkin uygulamalara da yer verilmesi gerekir (Kara, 2000).

Ergenlik çağı dil öğreniminde belirleyici bir dönemdir. Ergenlik döneminin başlamasıyla öğrencinin yabancı dili kazanma yeteneği belirli ölçüde azalacaktır. Yetenek insanın devimsel, bilişsel ve duygusal davranışlarla ilgili gizil gücüdür. İnsanoğlu becerileri ve bilgileri devimsel, bilişsel ve duygusal yetenekleriyle öğrenir.

Öğrenci öğrenme yoluyla yeteneklerini yeterliliğe dönüştürür. Öğrencinin yabancı dildeki ergenlik öncesi dönemde öğrenerek yeterliliğe ulaşması hedeflenmelidir. Ergenlik çağı öncesinde öğrencilerde, yabancı dilin telaffuzunun geliştirilmiş olması gerekir.

Toplumsal ve bireysel gereksinimler gözönüne alınarak eğitim sistemimizde yeniden yapılanmaya gidilmiş ve sekiz yıllık zorunlu ilköğretim kapsamında yabancı dil eğitimi yer verilmiştir. Yabancı dil eğitimi dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin konuşma, okuma-yazma ve başkalarıyla iletişim kurabilmeleri üzerinde odaklanmalıdır (Anonymous, 1997; Kara, 2000).

Yabancı Dil Eğitiminde Teknolojilerin Kullanılması

Öğrenme ve öğretme etkinliklerinde teknolojik araçların kullanılması, öğrenmeyi teşvik edici, eğitim öğretimi daha verimli, görsel açıdan daha renkli kılan ve bu teknolojiyi eğitim-öğretimde kullananların işini kolaylaştırıcı bir etkiye sahiptir. Eğitim talebinin aşırı derecede artması, öğrenci sayısının hızla çoğalması, bilgi miktarının artması ve içeriğin karmaşıklaşması, öğretmen yetersizliği ve bireysel yetenek ve farklılıkların önem kazanması gibi nedenlerden dolayı bilgisayarlı eğitim ön plana çıkmıştır.

Günümüz de bir bilgisayar çoklu ortam desteği olan donanımlarla satılmaktadır. Bu donanımlar ve değişik türdeki yazılımlar yardımıyla dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmek mümkündür. Çoklu ortam birimi olan ses kartı vasıtasıyla, bir okuma parçasının bilgisayara kaydedilip, daha sonra uygun yazılımlar vasıtasıyla dinlenmesi, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmektedir. Bu durumda öğrenci bir çok kez okuma parçasını dinleme fırsatı bulacaktır. Konuşma ve okuma becerisinin geliştirilmesi de yine ses kartından yararlanılarak olasıdır. Kelimelerin telaffuzunun doğru yapılp yapılmadığını, bir ses analiz yazılımı denetlemektedir. Yazma becerisinin geliştirilmesi ise yazım denetimi yapan bir yazılım ile mümkündür. Öğrenci metni yazabilir ve daha sonra yazılım bu metnin içindeki yanlış yazılan sözcükleri bulabilir (Çevik, 2001).

Video, hem bilgi deposu, hem de iyi bir gösteri aracıdır. Gerçek hayatın sınıfta en iyi şekilde sergilenmesini sağlar. Video filminin kısa bir sahnesinde pek çok mesaj bulunabilir. Birkaç dakika süren kısa bir programa bir saatlik ders sığdırılabilir. Öğrenilen dilin iletişim görüntüsü video filmleriyle öğrencilere somut ve canlı bir şekilde verilebilir. Öğrenci, bir diyalog içinde rol alan kişilerin cinsiyetini, kıyafetlerini, birbirlerine olan yakınlıklarını, sosyal statülerini, ne yaptıklarını ve ne hissettiklerini rahatça görebilir. Bunun yanı sıra yüz ifadelerini, el hareketlerini ve ses tonlarını, kısaca tüm davranışlarını gözleyebilir ve olayı daha iyi anlayabilir. Bu yönleri ile video yabancı dil öğretiminde en önemli tekniklerden biri olmuştur (Soy, 2001).

Video materyali, belirlenen eğitim hedeflerine ulaştıracak özellikte ve programı bütünlüyci özellikte olmalıdır. Video öğretimi yapılacak sınıflar saptanmalı ve bu sınıflardaki öğrencilerin öğrenim düzeyleri ile öğretim amaçları dikkate alınarak video materyalleri seçilmelidir. Video materyalinin konusu kolay anlaşılabilir bilgi düzeyinde olmalıdır. Sunulan bilginin çok karmaşık ya da yüzeysel olması halinde, video materyali faydalı olmayacaktır.

Video bandının uzunluğu, video ile öğretimden beklenen verimliliği olumlu ya da olumsuz etkileyebilir. Video bandının uzunluğu otuz dakikayı geçmemelidir. Otuz dakikalık bir görüntü üç-dört dakikalık bölümlere ayrılarak ayrıntılı olarak kullanımı sağlanmalıdır. Video cihazın da; görüntüyü dondurma, hafızalı geri sarma, numarator gibi özelliklerinin olması dil derslerini daha verimli hale getirir (Bouman, 1991).

Video gerçek hayattaki dil kullanımını en iyi şekilde gösterir ve örnekler. Son yıllarda yabancı dil öğretiminde en geçerli yaklaşım iletişimsel yaklaşımın olduğu vurgulanmaktadır. Bu yaklaşıma göre yabancı dil eğitiminde hedef, öğrencinin o dili kullanan toplum içinde toplumun diğer bireyleriyle kolayca iletişim kurabilmesini sağlamaktır. Gerçek hayattaki dilin kullanımını örnekleyen video bunu en iyi şekilde sağlar. Video ile yapılan eğitim sayesinde öğretilenler pekiştirilir ve daha önce öğrenilenler özetlenir (Soy, 2001; Fukushima, 2002).

Teybin, dil eğitiminde kullanılması dinleme, taklit etme ve tekrar yapma açısından önem taşımaktadır. Dil laboratuvarları öğrencilere bu olanağı vermektedir. Dil laboratuvarında öğretim, daha önce uzmanlar tarafından doldurulmuş bir ses bantının dinlenmesi ve öğrencilerin de bu bantta söylenenleri sesli olarak tekrar etmesine dayanır. Bu çalışmalarda öğrencinin tekrarı da kaydedilebilir. Öğrenci söylediklerini tekrar dinlerken, yaptığı hataları fark eder ve bu hataları doğrusunu söyleyerek düzeltebilir.

İşitsel araçlardan daha çok telaffuz öğretiminde, dinlediğini anlama becerisini geliştirmede ve mekanik alıştırmaları yapmada yararlıdır. İşitsel araçları kullanırken en önemli husus ses bantlarının anlaşılır ve net olmasıdır. Aksi takdirde yapılan çalışmalardan istenilen sonuç alınmaz (Demirel, 1990).

Sonuç ve Öneriler

Yabancı dil eğitimi, ülkeler arasındaki sınırların giderek ortadan kalkmasıyla iletişim sürecinin giderek hızlanmasından ve bireylerin yeni kültürler, yeni dillerle tanışmasından dolayı çok önemli olmaya başlamıştır. Yaş ilerledikçe ikinci bir dilin kazanımının zorlaştığı, çocukluk döneminde ise ikinci, üçüncü, hatta dördüncü bir dilin kazanımının daha kolay olduğu belirlenmiştir. Çünkü bu dönemde dil beynin çoktan yapılandırılmış yapısı içerisine entegre edilmektedir. Erken çocukluk yıllarında yabancı dil eğitiminin başarıya ulaşabilmesi için;

- Çocuklar ikinci bir dili öğrenirken birinci dilde kullandıkları yetenekleri ve stratejileri tekrar baskın bir şekilde kullanmaya başlamaktadırlar.
- Bilgisayar, video, teyp ve kasetler gibi görsel ve işitsel materyaller eğitim ortamına ve eğitim programına dahil edilmelidir. Eğitimciler eğitim ortamlarına ve eğitim programlarının içine bu materyalleri kullanmalıdırlar. Eğitim programı içinde kullanılan bu materyaller yabancı dil dersine olan ilgiyi arttırmakta ve doğal bir ortam oluşturduğu için yabancı dil derslerine konuşmayı desteklemekte ve motivasyonu sağlamaktadır. Bu da yabancı dil eğitimindeki başarıyı arttırmaktadır.
- Anne ve babalar yabancı dil eğitimi desteklemek için ev ortamında da bu materyallerin kullanılması için evlerini dizayn etmelidirler. Örneğin çocuklarının odalarına yerleştirecekleri bilgisayar, video, teyp ve kaset gibi materyaller öğrenilen bilginin pekişmesine yardımcı olmaktadır.
- Anne babalar yabancı dil ve yabancı dil toplumuna karşı olumlu tutum ve motivasyon geliştirebilmesi için çocuklarının kitaplıklarına o dil ve ülke ile ilgili resimli kitaplar, dergiler ve kartpostallar yerleştirmelidirler.
- Yabancı dil eğitiminde erken yaşlarda, çocuk merkezli bir yapı içerisinde parmak oyunları, tekerlemeler, bireysel ve grup oyunları, öykü anlatma, drama tekniği, şarkılar kullanıldığında yabancı dil eğitimi daha başarılı olmaktadır.

Kaynaklar

- Alkan,C., & Kurt,M.(1998). *Özel öğretim yöntemleri (Disiplinlerin öğretim teknolojisi)*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Angı, R. (1999).Yabancı dil öğrenirken/öğretirken .*Okul ve Aile Dergisi* , 1 (12) , 18-20.
- Anonymous.(1991).*Yabancı dil eğitim ve öğretim komisyon raporu*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Anonymous.(1997).İlköğretim okulu dördüncü ve beşinci sınıf öğretim programı. *Milli EğitimBakanlığı Tebliğler Dergisi*, Ekim (2481), 589-642.
- Bikçentayev,V.R. (2004, Feb. 16). *Çok erken yaşlarda çocuklarda yabancı dil eğitimi*. Retrieved February 16, 2004, from <http://www.dilokulu.com/dilendile> .
- Bouman, L. (1991). Dil öğretiminde video. (A. Ergin, Trans.). *Yaşadıkça Eğitim*, (19), 12-16.
- Burt,M. & Dulay,H.(1975, March 4-9). *New Directions In Second Language Learning,Teaching and Bilingual Education*. Selected Papers From The Ninth Annual TESOL Convention, Los Angeles, California.Teachers of English to Speakers of Other Languages, 370s., Washington DC.
- Cihan, N.(2001).*Erken yaşta çok dillik ve yabancı dil*. Yüksek lisans tezi (basılmamış), İstanbul Üniv.
- Çekic, H.(2002).İkinci dil öğrenmede bireysel farklılıklar.*Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1-2), 15-23.
- Çevik, A.(2001).*Yabancı dil öğretiminde bilgisayar destekli dil öğretiminde öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisi*. Yüksek lisans tezi (basılmamış), Anadolu Üniversitesi.
- Demirel, Ö.(1990).*Yabancı Dil Öğretimi*.(2.Baskı). Ankara: Usem Yayınları.
- Ergür, D.(2002).Yabancı dil öğretiminde motivasyon kaynakları.*Eğitim ve Bilim Dergisi*, 27(126), 38-42.
- Fukushima, T. (2002). Promotional video production in a foreign language course. *Foreign Language Annals*, 35(3) , 349-355.
- Gopaul-McNicol,S. & Thomas-Presswood. T. (1998). *Working with linguistically and culturally different children*. Printed in the United States of America : Allyn & Bacon A Viacom Company.
- Hoff-Ginsberg, E. (1997). *Language development*. Florida Atlantic University: Brooks/ Cole Publishing Company.
- Kara, A. (2000). *İlköğretim birinci kademedeki bilgisayar destekli yabancı dil eğitimi*. Yüksek lisans tezi (basılmamış), İnönü Üniversitesi.
- Karail, R. (2001). *Yabancı dil ediniminde konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik yaklaşımlar*.Yüksek lisans tezi(basılmamış),Gazi Üniversitesi.
- Koç, M., Yavuzer,Y., Demir,Z., Çalışkan, M. (2001). *Gelişim ve öğrenme*.(1.Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kopp, C. & Krakow,J. (1982). *The child*. USA: Addison-Wesley Publishing Company,.
- Kotil, Ç. (2002).Yabancı dil eğitimi.*Çocuk ve Aile*, Nisan, 54-55.
- Soy, N. (2001).*Yabancı dil eğitiminde çizgi filmlerin kullanımı ile başarı artışının sağlanması*.Yüksek lisans tezi(basılmamış),Ankara Üniversitesi.
- Stevenson, H.,Azuma,H., & Hakuta, K.(1986).*Child development and education in japan*. (5.Series). New York: W. H. Freeman Company.

Teaching Vegetable Names to Children With Down Syndrome: A Small Group Study

Down Sendromlu Çocuklara Sebze İsimlerinin Öğretimi:

Küçük Grup Çalışması

Sema BATU*

Abstract

Problem Statement: Direct instruction and group arrangements have been known to be effective in teaching various skills to individuals with developmental disabilities. On the other hand, no research studies were found pointing to teaching vegetable names to children with Down syndrome.

Purpose: The purpose of the present study was to examine the effectiveness of direct instruction in teaching vegetable names to preschool children with Down syndrome in a small group arrangement and also to examine the generalization of the acquired skills into different variables by the participants.

Method: Participants of the study were three children who were enrolled in a university unit for individuals with developmental disabilities. All of the participants were taking group instruction for two years and again all of them could take part cooperatively in group activities under control of an adult. A multiple probe design across behaviors was used to examine the purpose of the study. Maintenance and generalization across trainers, settings and materials data were also collected during the study.

Results: Results of the study revealed that direct instruction was an effective way of teaching the targeted skills to the participants, and also that the subjects of the study maintained most of the targeted names of vegetables during maintenance sessions. Participants also generalized the skills they learned across trainers, settings and materials during the study.

Conclusions: As a result, it can be recommended that, direct instruction can be conducted in group settings with children with Down syndrome effectively.

Keywords: Direct instruction, down syndrome, single subject design

Öz

Problem Durumu: Doğrudan öğretim ve grup öğretimi etkili olduğu bilinen iki uygulama türüdür. Alanyazında Down sendromlu çocuklara doğrudan öğretim aracılığıyla sebze isimlerinin öğretimi ile ilgili bir araştırma bulgusuna rastlanamamıştır.

Araştırmanın Amacı: Bu araştırmanın amacı, Down sendromlu okulöncesi çocuklarına doğrudan öğretimle sebze isimlerinin öğretilmesinin etkililiğinin ve çocukların öğrendikleri beceriyi farklı koşullara genellemelerinin gerçekleşip gerçekleşmediğinin incelenmesidir. Ayrıca bu araştırma ile, doğrudan öğretimle ilgili kaynakların, deneklerden toplanan farklı koşullardaki (ortam, uygulamacı ve araç) genelleme verileriyle genişletilmesi planlanmıştır.

Araştırmanın Yöntemi: Araştırmanın deneklerini bir üniversitenin gelişimsel yetersizlik birimine devam eden üç Down sendromlu okulöncesi düzeydeki öğrenci oluşturmuştur. Deneklerin üçü de iki yıldır grup eğitimi almaktadırlar ve üçü de grup etkinliklerinde bir yetişkinin denetiminde yer alabilmektedirler. Davranışlar arası çoklu

* Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü, e-posta: esbatu@anadolu.edu.tr

yoklama deseni kullanılarak gerçekleştirilen araştırmada kalıcılık (uygulamalarda ölçüt karşılandıktan dört ve beş hafta sonra) ve farklı koşullarda genelleme (ortamlar, uygulamacılar ve araçlar arası) verileri de toplanmıştır.

Bulgular ve Sonuçları: Araştırmanın sonuçları doğrudan öğretimin Down sendromlu çocuklara sebze isimlerinin öğretiminde etkili olduğunu ve deneklerin öğrendikleri becerileri izleme haftalarında da sürdürdüklerini ortaya koymuştur. Bunların yanı sıra deneklerin öğrendikleri beceriyi farklı koşullarda da genellebildikleri görülmüştür.

Öneriler: Araştırmanın bulgularına dayanarak, tüm uygulamacılar, Down sendromlu çocuklarla doğrudan öğretimi küçük grup etkinliklerinde etkili olarak uygulayabilecekleri önerilebilir.

Anahtar Sözcükler: Doğrudan öğretim, Down sendromu, tek denekli araştırmalar

Since time is very precious while teaching children with developmental disabilities, group instruction is getting more and more important. As Gast (1990) mentioned, research should focus on the efficiency of small group arrangements, because there are many skills, concepts and behaviors related with independent daily living to be taught to children with developmental disabilities; which means, the more effective teaching arrangements are, the more children with developmental disabilities will learn. Therefore more studies should focus on the title of group arrangements and effective teaching techniques.

Direct instruction, as a teaching procedure, was determined by Rosenshine in 1976. According to Rosenshine and other implementers, direct instruction teaching procedure is used by teachers usually by dividing the skills or components into small steps. It also requires the teacher to reduce his/her prompts from the most to the least until the student performs the acquired skills independently. There are studies examining the effectiveness of direct instruction with both groups and also one to one individuals with developmental disabilities. For example Losardo and Bricker (1994) compared the effectiveness of activity-based intervention and direct instruction on the acquisition and maintenance of object names by preschool-age children with developmental disabilities in group settings. The results of the study revealed that direct instruction was effective on teaching the object names to the children successfully. Also that participants maintained the object names which were taught in more structured settings, which means during direct instruction. But on the other hand, the results of the study also showed that the participants generalized the object names taught through activity-based intervention. In another study Schloss, Alper, Young, Arnold-Reid, Aylward and Dudenhoeffer (1995) examined the effectiveness of a direct instruction procedure involving modeling and guided practice on the acquisition of functional sight words. An alternating treatments design was conducted during the study. Other instruction method was not named by the researchers as used as the control method. Three participants took place in the study and the instruction of both methods was provided in one to one environments. All participants had mental retardation and behavior disorders. At the end of the study, it was seen that direct instruction was more effective than the control method for promoting acquisition of sight words for the participants in one to one teaching format. On the other hand, Kircaali-Iftar, Birkan, and Uysal (1998) examined the effects of structural and natural language use during direct instruction in teaching colors and shapes to children with moderate mental retardation also in one to one teaching format. The results of the study revealed that natural language use was as effective as structural language use during direct instruction for teaching concepts and also the authors suggested the teachers to modify verbal interactions they use during direct instruction. Also, Mills, Cole, Jenkins, and Dale (2002) examined juvenile delinquency outcomes of children with disabilities in a prospective longitudinal study that tracked the long-term effect of two models of pre-schools, the first one using direct instruction, and the other using cognitively oriented child-directed model. The results revealed that at age of 15, the groups did not differ significantly in their level of reported delinquency. Looking at the studies above, direct instruction seems to be an effective way of

teaching various skills to individuals with developmental disabilities both in one to one and also in group environments.

When the studies are examined, the results of the studies have shown that direct instruction in group arrangements was an effective way of teaching various skills and concepts to individuals with developmental disabilities. With the present study, it was planned to extend the literature with the generalization data gathered from the participants in a natural environment, with a different trainer and real materials. The purpose of the present study was to examine: (1) if direct instruction was effective in teaching vegetable names in a group setting to pre-school children with down syndrome, (2) if the participants would maintain the skills they learned four and five weeks after the intervention completed, (3) if the participants would generalize the skills they learned across trainers, settings and materials, and (4) the opinions of the parents of the participants about the importance of the study.

Method

Participants

Participants of the study were students of a self-help class of the university unit. They were all identified as having Down syndrome. They were all able to take part in a group play under supervision of an adult. The names used in the article were pseudonyms given by the author.

The participants of the study were identified by the author based on the following prerequisite skills: (a) to keep his/her attention on an activity for at least 10 minutes, (b) to follow basic instructions given by the trainer, (c) to be able to name one worded objects, and (d) to have the skills needed to take part in a small group instruction environment.

Asli was six and Seda was four years old. They were both attending to regular classes every half day. They had limited verbal language use; they could use two worded sentences for communication. They were both able to take turns for performing the skills when asked by the trainer to do so. The criterion for completing the training sessions of each set for Asli and Seda was 90-100% correct responses.

Ahmet was a six years old boy. He had very limited verbal language skills, he could use one worded sentences for telling his requests and initiating communication with others. The criterion for completing the training sessions of each set for Ahmet was 75-80% correct responses.

Settings

All sessions were conducted in a classroom of the university unit except the probe and generalization sessions. The unit was a segregated unit for children with developmental disabilities. The classroom was the participants' classroom where they come every school day. The classroom had five rectangle desks for students, a square desk for the teacher, ten small student chairs, one teacher chair, a chalkboard, cupboards full of materials, notice boards on the walls, an observation mirror, and a video camera for recording the study. The students sat in a U position and the teacher sat in the middle of the U in order to see the students during the sessions.

Probe sessions were conducted in an individual session room of the unit. The room had two student desks, two small student chairs, one teacher chair, a cupboard full of materials, a notice board, a chalkboard, and a video camera. The probe sessions were conducted in a 1:1 environment.

Generalization across trainers was conducted with a trainer other than the author who was an assistant professor in the area of special education. She had 12 years of experience working with individuals with developmental disabilities. Generalization across trainers sessions were conducted in the individual session room of the unit in a one to one environment. The trainer was given information about the procedure before the sessions started. Since the trainer was the head of the university unit, she knew the participants and the participants also knew the trainer before the study was conducted.

For generalization across materials, real vegetables were used in the class where training sessions were conducted. Real vegetables were brought to another class in the unit and placed on the desks apart from each other while the students were out of the classroom for lunch break. Participants were asked the vegetable names in a one to one environment.

Generalization across settings sessions were conducted in a public market in the campus. In the market, vegetables and fruits were sold in a separate section. Vegetables which were the target stimuli of the study were placed in this section randomly by the salesman. Participants were taken to the market by a car altogether. Each participant was asked the names of the real vegetables individually while the other students were moving around the market with the teacher of the class. Since video recording was not permitted in the market, data were collected by the data collector and the author simultaneously.

Materials

Fifteen pictures were used to teach the names of the vegetables. The pictures were stuck on teaching tables of 20 cm X 40 cm pasteboards. Each teaching table was with a different color (e.g. yellow, blue and pink). On each teaching table there were five pictures placed randomly. For generalization sessions real vegetables were used. For reinforcing the participants, small pieces of chocolates, mandarins and baby dolls were used. Also a stopwatch and a video camera were used during all the sessions of the study except generalization across settings ones.

Table 1

Teaching Sets

1 st Teaching set	2 nd Teaching set	3 rd Teaching set
Onion	Mushroom	...Aubergine
Green peas	Leek	Corn
Tomatoes	Cabbage	Potatoes
Spinach	Radish	Cucumber
Pumpkin	Carrot	Pepper

Trainer, Observer and Data Collector

The trainer was an assistant professor having experience of 12 years in teaching individuals with developmental disabilities. The generalization trainer was also an assistant professor and had 12 years of experience in teaching individuals with developmental disabilities. The observer was a doctoral student and also a research assistant in the area of special education. The data collector was a senior student in the department of special education. She was given information about the procedure and how to collect the data before the study was started and then took part in every session of the study for collecting the data simultaneously.

Procedure

Experimental procedure of the study consisted of full probe, training, maintenance, and generalization sessions. Training sessions were conducted twice a day, one before lunch break and one after. Before each training session a probe session was conducted in order to collect the data of the previous training session. Maintenance sessions were conducted four and five weeks after the training sessions were completed. Generalization sessions were conducted as pre- and post-test design. Pre-test sessions were conducted before the training sessions were conducted and after the first full probe session, post-test sessions were collected after the criteria was met with all participants for the target stimuli.

Full probe sessions

The first full probe session was conducted before the first training session for collecting the baseline data of the participants. Other full probe sessions were conducted after the participants met the criterion during training sessions. Full probe sessions were conducted in a one to one environment. During all full probe sessions 30 trials were conducted in order to check each target vegetable twice randomly with each participant. During all probe sessions, data collector was present with the trainer in order to collect data simultaneously. Before the probe sessions started, the trainer prepared the forms for collecting data for the data collector. During probe sessions, data collector marked plus (+) for the correct responses and minus (-) for the incorrect responses of the participants.

Full probe sessions were conducted with the following order: a) placing the materials on the desk, b) presenting an attentional cue (i.e., "Are you ready to work with me?"), c) presenting the task direction (i.e., "Tell me what vegetable is this?"), d) waiting the 5s interval for the participant's response, e) rewarding the correct response orally, or f) ignoring the incorrect response. The second trial was started five seconds after finishing the first trial.

Correct responses of the participants were rewarded orally. Correct response was naming the vegetable correctly within five seconds. Incorrect responses were ignored by the trainer. Incorrect responses were, naming the vegetable wrongly, or naming the vegetable in more than five seconds, or no responses at all. For attending the full probe sessions, participants were provided tangible reinforcers (i.e., small pieces of chocolates and mandarins).

Direct instruction training sessions

Direct instruction was used for teaching different vegetable names. The intervention was started with the information about the reason of learning the names of vegetables. Participants were told that they would need to use the names of vegetables in many different settings; at home while making meal choices, at school also for making meal choices, etc. After the introduction part, modeling the skill was the second step. During this step, the trainer modeled all the skills the subjects should be performing. During modeling, the trainer presented the names of each vegetable to the participants. After modeling, the trainer asked the students to do what they saw a few minutes ago. During their performance, the trainer provided feedback to the participants. They received verbal praise for their correct responses, and for the incorrect responses error correction was occurred. At the end of each session, participants were reinforced with a baby doll singing songs.

Maintenance and generalization sessions

Maintenance sessions were conducted four and five weeks after the last full probe session was conducted with each participant. Maintenance sessions were conducted the same as the full probe sessions. During maintenance sessions, participants were reinforced with tangible reinforcers (i.e. mandarins, etc.) for their cooperation and attention.

Generalization data were collected across materials, settings and trainers. All generalization data were examined via a pre- and post-test design. Pre-test sessions were conducted after the first full probe session, and post-test sessions were conducted after each participant met the criterion.

In each generalization session, 30 trials were conducted. Each target stimuli was asked twice to each participant. During generalization sessions, correct responses of the participants were praised verbally and incorrect responses were ignored by the trainer. Also in generalization sessions, participants were reinforced with tangible reinforcers for their cooperation and attention by the trainer.

Generalization across materials data were collected with real vegetables. Generalization across settings data were collected in a market in the campus, and generalization across trainers data were collected with an assistant professor in the area of special education. In each generalization session, each target vegetable was asked twice in a random order. As in the other probe sessions, correct responses of the participants were rewarded verbally and incorrect responses were ignored by the trainer.

Experimental design

A multiple probe design across behaviors was used to examine the effectiveness of direct instruction in teaching vegetable names to a small group of pre-school children with Down syndrome. Multiple probe design across behaviors is a single-subject design where the effectiveness of the independent variable is tested on three or more dependent variables (Tawney & Gast, 1984). Dependent variable of the study was the percent of correctly naming the vegetables asked by the trainer. The vegetables in each teaching set are presented in Table 1. The independent variable of the study was direct instruction.

Reliability

For the reliability results, two kinds of reliability data were collected: inter observer reliability and procedural reliability. Both of the reliability data were collected from the same sessions which were determined randomly from the random numbers table. 30% of all probe, training, maintenance and generalization sessions were examined for the reliability data. The recorded video tapes were examined by the observer and trainer independently in order to collect the data. Procedural reliability data were collected for assessing the implementation of the teaching procedure. The steps checked were: (a) establishing the need, (b) identifying the skill components, (c) modeling the skill, (d) role playing the skill, and (e) practice.

Social Validity

A six item questionnaire was prepared for collecting the social validity data. The questionnaires were sent to parents of the participants and the other students in the class in closed envelopes. At the beginning of the questionnaire, information was given about the completion of the study. The questions asked were: (1) Do you think it is important for your child to learn vegetable names?, (2) In which ways do you think that the study was important?, (3) Do you think there is an advantage of the study being conducted in group setting? If yes, what are these?, (4) Are there any parts that you didn't like about the study? If yes, what are these?, (5) Are there any differences after the study was completed in your child? If yes, what are these?, and (6) If a similar study was to be conducted with your child, would you be willing for that? Parents wrote their answers on the questionnaire and returned them back to the classroom teacher in the same envelopes.

Results

Instructional Data

The results of the present study revealed that direct instruction was effective in teaching vegetable names to a small group of pre-school children with Down syndrome and also effective for generalization of the skills taught during the study. All of the participants met the criterion of the study. The results of the probe, training, maintenance and generalization data can be seen on the figures 1, 2, 3, and 4. On the figures it can be seen that the participants acquired the skill of naming the vegetables on the teaching tables and the real ones correctly. As it can be realized from the figures 1, 2, and 3 the participants learned the third set of vegetables more quickly than the other two sets. The reason for this can be the participants' getting used to both the procedure and the trainer.

Maintenance and Generalization Data

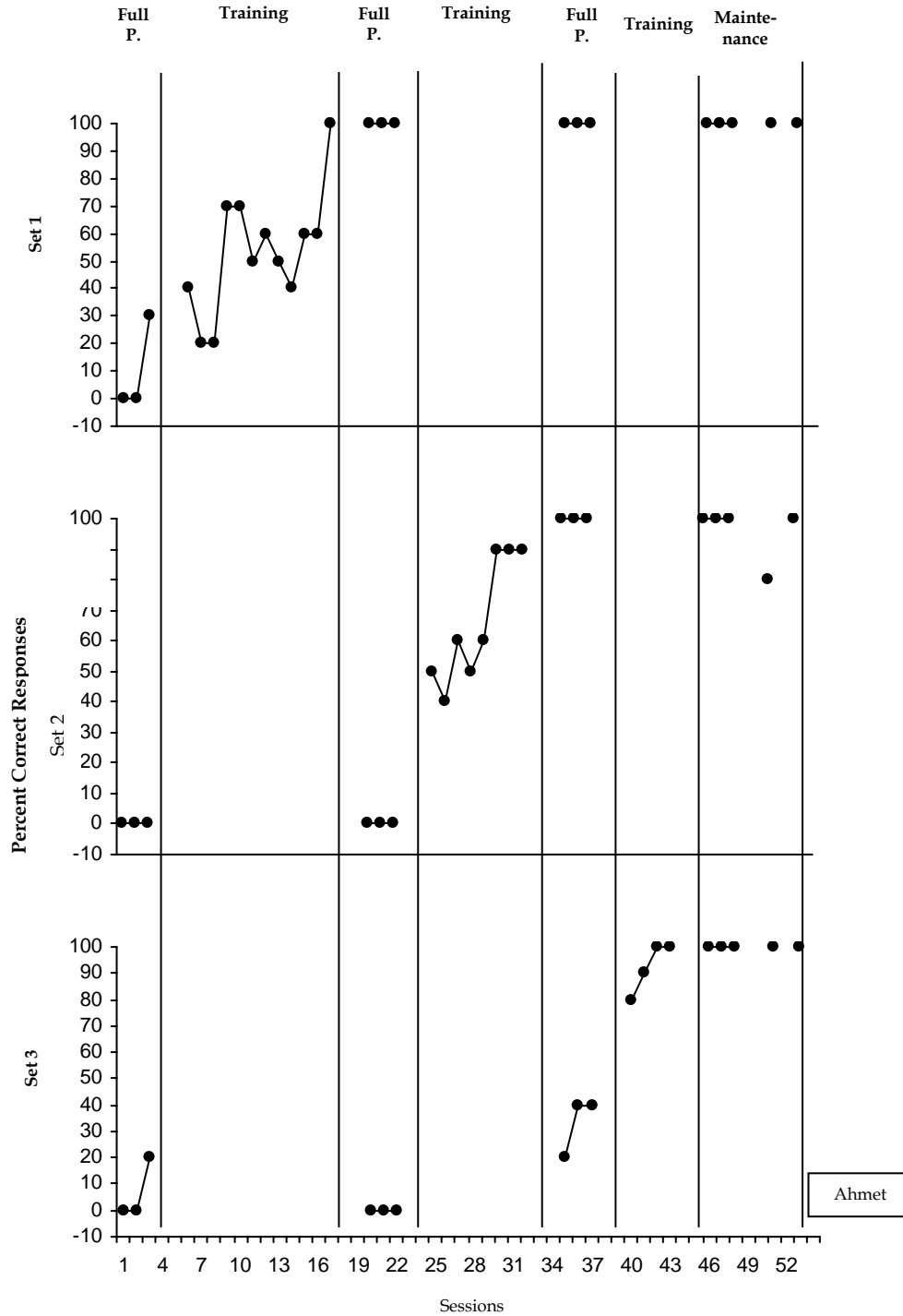
Maintenance data were collected four and five weeks after the intervention was completed. During this four weeks period, three weeks were the semester holidays. The fourth week was the second semester's first week. Although the participants were at home, and their parents were told not to teach the vegetable names until they were told to do so, it can be seen on the figures that the participants maintained the skills they learned very successfully both on the fourth and the fifth weeks.

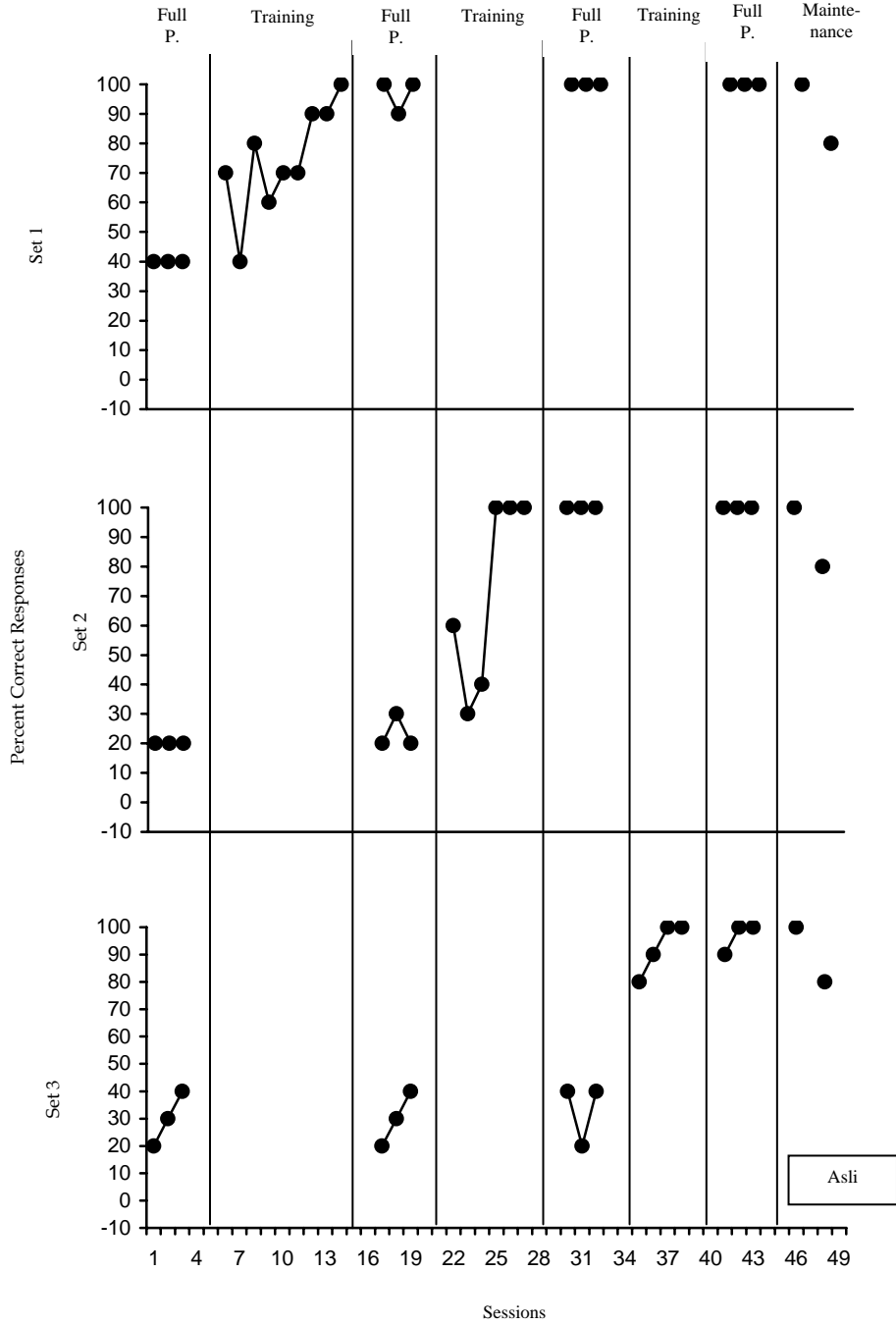
Asli maintained the skills taught 90% (range= 80-100%), Seda maintained the skills taught 95% (range= 90-100%), and Ahmet maintained the skills taught 97% (range= 93-100%).

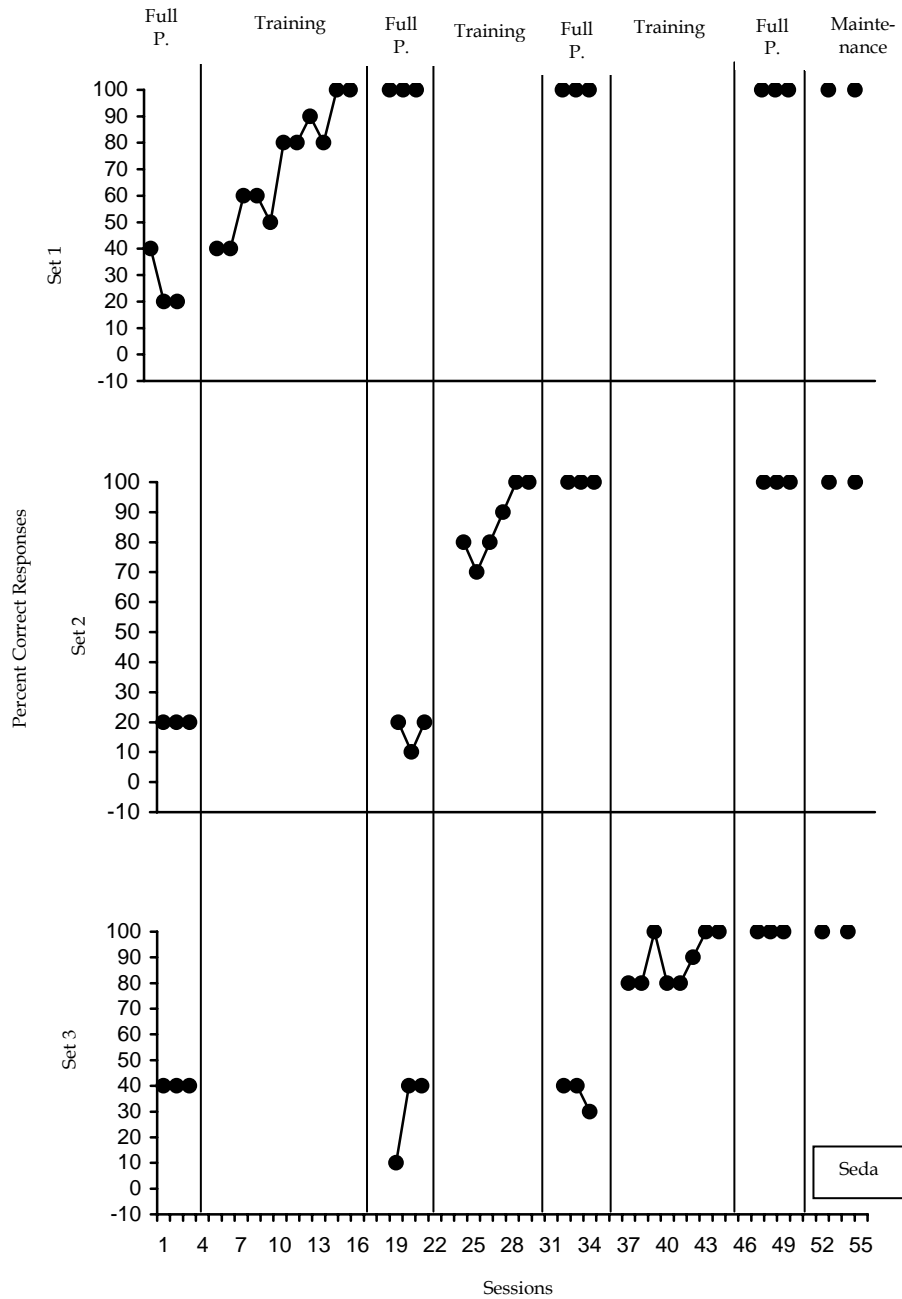
Generalization data were collected across trainers, settings and materials. During pre-test of generalization across trainers, Asli responded with 40% accuracy (12 correct responses and 18 incorrect responses), Seda responded with 34% accuracy (10 correct responses and 15 incorrect responses), and Ahmet responded with 1% accuracy (3 correct responses and 27 incorrect responses). During the post-test, Asli responded with 100% accuracy (30 correct responses), Seda responded with 100% accuracy (30 correct responses), and Ahmet responded with 94% accuracy (28 correct responses and 2 incorrect responses).

For generalization across materials, participants were asked real vegetables in the class where the training sessions were conducted. During pre-test of generalization

across settings, Asli responded with 30% accuracy (9 correct responses and 21 incorrect responses), Seda responded with 40% accuracy (12 correct responses and 18 incorrect responses), and Ahmet responded with 13% accuracy (4 correct responses and 26 incorrect responses). During the post-test, Asli responded with 87% accuracy (26 correct responses and 4 incorrect responses), Seda responded with 87% accuracy (26 correct responses and 4 incorrect responses), and Ahmet responded with 73% accuracy (22 correct responses and 8 incorrect responses). For generalization across settings, participants were taken to a public market in the campus and asked the real vegetables. During pre-test of generalization across settings, Asli responded with 40% accuracy (12 correct responses and 18 incorrect responses), Seda responded with 33% accuracy (10 correct responses and 20 incorrect responses), and Ahmet responded with 20% accuracy (6 correct responses and 24 incorrect responses). During the post-test, all three participants responded with 100% accuracy (30 correct responses).







Reliability Data

Inter observer data indicated 98% (range= 87-100%) agreement during full probe, 92% (range= 87-100%) agreement during training, 80% agreement during maintenance and 100% agreement during generalization sessions for Asli. For Seda there was an agreement of 94% (range= 87-100%) during full probe, 87% (range= 85-90%) during training, 87%

during maintenance and an agreement of 100% during generalization sessions, and for Ahmet, data indicated 98% (range= 90-100%) agreement during full probe, 88% (range= 73-95%) agreement during training, 90% agreement during maintenance, and 97% agreement during generalization sessions. Procedural reliability data results showed that the trainer implemented the planned steps during all sessions with 99% (range= 98-100%) accuracy for Asli; for Seda during all sessions with 98% (range= 70-100%) accuracy; and for Ahmet with 99% (range= 98-100) accuracy during all sessions.

Social Validity Data

The answers from the mothers of the participants were very positive. Mothers mentioned that they were very happy that their children learned the names of different vegetables. Another point mothers mentioned was the group arrangement was an advantage of the study for their children, because they were not taken out of the class during instruction. Mothers also pointed that they would give permission for their children's taking part in a similar study in the future.

Discussion

The findings of the study were consistent with some other research pointing that DI was an effective way of teaching various skills to individuals with DD (Losardo & Bricker, 1994; Schloss, et al., 1995; Kircaali-Iftar, et al., 1998; Mills, et al., 2002). During the present study, Kircaali-Iftar et al.'s (1998) suggestion to the teachers about using natural language use during direct instruction was realized and it can be presumed that the participants were very willing to take part in the study partly because of the conversations during the training sessions.

The criterion for each subject was determined individually. For two of the participants, it was 90-100%, and for the third participant it was 80-90%. Since the general performance of Ahmet was below the other participants during the activities in the class, the criterion was determined like this. During the training sessions he met his own criterion but as a good point to be mentioned, during maintenance sessions he performed 100% correct responses for all of the teaching sets. During generalization, also it can be seen that he was very good at generalizing the names he learned across trainers, materials, and settings.

Although the results of the study were positive, the results should be taken under consideration of some limitations. One of the limitations was that the students were enrolled in a self-contained classroom in a university unit for individuals with developmental disabilities. But in order to diminish this limitation, generalization across different conditions were conducted for the participants to acquire the skill in their daily lives easily. Another limitation was that the generalization across settings sessions was not recorded because of the rules of the public market. Again in order to diminish this particular limitation, two different data collectors (i.e. data collector and the trainer) collected the data with direct observation during the sessions.

In the light of the results gathered from the study, some suggestions can be presented for the future studies. First, it can be suggested to compare the effectiveness and efficiency of direct instruction with another teaching procedure (e.g., errorless teaching procedures). The study can be replicated with individuals with other developmental disabilities (e.g., autism).

References

- Gast, D.L. (1990). Use of constant time delay in small group instruction: A study of observational and incidental learning. *Journal of Special Education, 23*(4), 369-386.
- Kircaali-Iftar, G., Birkan, B., & Uysal, A. (1998). Comparing the effects of structural and natural language use during direct instruction with children with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 33*(4), 375-385.
- Kircaali-Iftar, G., & Tekin, E. (1997). *Tek denekli araştırma yöntemleri* (Single subject research methods). Ankara, Turkey: Turk Psikologlar Dernegi Yayinlari.
- Losardo, A. & Bricker, D. (1994). Activity-based intervention and direct instruction: A comparison study. *American Journal of Mental Retardation, 98*(6), 744-765.
- Mills, P.E., Cole, K.N., Jenkins, J.R., & Dale, P.S. (2002). Early exposure to direct instruction and subsequent juvenile delinquency: A prospective examination. *Exceptional Children, 69*(1), 85-96.
- Schloss, J., Alper, S., Young, H., Arnold-Reid, G., Aylward, M. & Dudenhoeffer, S. (1995). Acquisition of functional sight words in community-based recreation settings. *Journal of Special Education, 29*(1), 84-96.
- Tawney, W. J., & Gast, L. D. (1984). *Single subject research in special education*. Columbus: Merrill Publishing Company.

Figure Captions List

- Figure 1. Percent of correct responses for Aslı during full probe, training, and maintenance sessions.
- Figure 2. Percent of correct responses for Seda during full probe, training, and maintenance sessions.
- Figure 3. Percent of correct responses for Ahmet during full probe, training, and maintenance sessions.

Probleme Dayalı Öğrenme Sürecinde Öğrencilerin Senaryolardaki, Problem Durumlarını Belirleme Becerilerinin Değerlendirilmesi

The Evaluation of Students' Skills of Discerning Ill-Structured Problems in Scenarios During The Problem-Based Learning Process

Berrin BURGAZ*, Eda ERDEM**

Öz

Problem Durumu: Öğrencilerin probleme dayalı öğrenme (PDÖ) sürecinin sonunda kazandıkları problem çözme becerileri çeşitli araştırmalarla ortaya konulmakla birlikte, belli bir dersin hedeflerine/içeriğine dayalı olarak hazırlanmış problemlerin ne kadarının öğrenciler tarafından saptanabildiğine ilişkin bir araştırma bulunmamaktadır. Bu çalışma bu konuda ilk olmayı hedeflemektedir.

Araştırmanın Amacı: Bu araştırmanın amacı öğrencilerin PDÖ sürecinin birinci basamağında yer alan "problem belirleme" aşamasındaki beceri düzeylerini saptamaktır. Bu nedenle "Öğrencilerin, probleme dayalı öğrenme yaklaşımına ve sınıf yönetimi dersinin hedeflerine dayalı olarak oluşturulmuş senaryolardaki problem durumlarını belirleme düzeyleri nedir?" sorusuna yanıt aranmıştır.

Araştırmanın Yöntemi: Araştırma nitel bir araştırmadır. Araştırmanın evreni, 2004-2005 Öğretim Döneminin Bahar Yarıyılı'nda, Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği programına kayıtlı ve EBB390 Sınıf Yönetimi dersini alan toplam 48 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin beceri düzeylerini belirlemek için "portfolio değerlendirme" tekniği kullanılmış ve elde edilen verilerin içerik analizi yapılmıştır.

Bulguları ve Sonuçları: Araştırmanın sonunda, en iyi durumdaki öğrenci grubunun senaryolardaki problem durumlarının yarısını; diğer grupların ise problem durumlarının yarısından daha azını belirleyebildikleri ve gruplar tarafından hiç belirlenemeyen problem durumlarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler: Hiçbir grup tarafından saptanamamış olan problem durumlarının farklı biçimlerde senaryolara yansıtılması önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Probleme dayalı öğrenme, problem belirleme becerileri, sınıf yönetimi, problem çözme becerileri.

Abstract

Problem Statement: Although students' problem solving skills which acquired at the end of the problem-based learning (PBL) process have been displayed by various studies, there has been no research about which of the problems prepared based on a certain course's objectives/content have been discerned by the students. This study aims to be first on this issue.

Focus of Study: The purpose of this research is to determine the levels of students' skills in the phase of "problem discerning" which is in the first step of PBL process. For this reason, this study was focused to answer the question "What are the levels of students' skills in discerning ill-structured problems in scenarios prepared in accordance with PBL approach and the objectives of classroom management?".

Method: This study is a qualitative one. Its population consists of 48 students who en-

* (burgaz@hacettepe.edu.tr) Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fak., Eğitim Bilimleri Bölümü

** (edaerdem@hacettepe.edu.tr) Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fak., Eğitim Bilimleri Bölümü

rolled classroom management course during the 2004-2005 academic year's spring semester, in the Department of Primary School Teaching at Hacettepe University. In order to determine the levels of students' skills, "portfolio assessment" technique was used and content analysis was carried out for data obtained.

Findings/Results: At the end of the research, it was found that the highest scoring group was able to discern only half of the problems and the other groups less half of them and also that there were some problems discerned by none of the groups.

Recommendations: It recommended that problems which were not discerned by none of groups or only by very few groups should be reflected in a different ways to scenarios.

Keywords: Problem-based learning, problem discerning skills, classroom management, problem solving skills.

Probleme dayalı öğrenme (PDÖ), öğretme sürecinde öğrencileri "öğrenmeyi öğrenme"ye teşvik eden bir öğrenme yaklaşımıdır (Ngeow & Kong, 2001) ve bu yaklaşım temellerini "yaparak yaşayarak öğrenme" görüşünden almaktadır (Dewey, 1944; Kilpatrick, 1918, 1921). Öğrenmeyi öğrenme, öğrenenlerin "büyük fikirlere" odaklanarak soru sorma yeteneklerini, birbirlerinin görüşlerini değerlendirmeyi ve kendi sorularına yanıt bulmayı içerir (Duffy & Cunningham, 1996). Probleme dayalı öğrenmede öğrenciler gerçek yaşam problemleri ile karşılaşır ve karşılaştıkları bu problemlere çözüm bulmak amacıyla işbirliği içinde çalışırlar (Hmelo-Silver, 2004). Probleme dayalı öğrenme (PDÖ) yaklaşımı, bireylerin öğrenme sürecine etkin olarak katılmalarına ve çalışmalarını kendi kendilerine yönlendirmelerine olanak sağlaması nedeniyle öğrencilerde anlamlı ve kalıcı öğrenmelerin oluşmasına yol açmaktadır.

PDÖ süreci bir problem çözme sürecidir. Problem dayalı öğrenme süreci, problem senaryolarının verilmesi, problem olan durumlarının saptanması, varsayımların oluşturulması, bilgi açıklarının bulunması, yeni bilginin uygulanması, soyutlama ve değerlendirme basamaklarından oluşmaktadır (Hmelo-Silver, 2004). Senaryolar sürecin ana noktasıdır, çünkü sürecin diğer basamakları saptanan problem durumları üzerinden işler. Problem senaryolarında yer alan çeşitli problem durumları öğrenme hedeflerinin içeriği ile bağlantılıdır ve her problem durumunun kendi içinde çözülmesi gerekir (Özvarış & Demirel, 2002; Dahlgren, 2001). Öğrencilerin yaratıcı ve esnek düşüncelerini geliştirmek için problem durumlarının yeterince karmaşık, açık uçlu, gerçek olaylara dayalı, gereken durumlara aykırı bir durumda ve olumsuz biçimde (ill-structured) yazılması, gerekir (Hmelo-Silver, 2004). Senaryodaki problem durumları saptandıktan sonra bunlarla ilgili bilgi (information) toplama aşamasına geçilir. Öğrenciler sınıf içinde ya da dışında saptamış oldukları problemlerle ilgili kaynaklara ve bilgilere ulaşmaya çalışırlar. Sınıf ortamı dışında geçirilen zaman, konu ile ilgili araştırma yapmak, elde edilen bilgileri eleştirel bir biçimde değerlendirmek, yaşatlarının ve konunun uzmanlarının konu ile ilgili düşüncelerini öğrenmek gibi becerileri geliştirmeye fırsat verir. Bu yöntem öğrencilerin kendi öğrenmeleriyle daha fazla ilgilenmelerini ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmelerini sağlar (Özvarış & Demirel, 2002; Clouston & Whitcombe, 2005).

PDÖ yaklaşımı üniversitelerde öğretmen yetiştirme programında yer alan sınıf yönetimi dersi açısından da önemlidir çünkü sınıfın yöneticisi olan öğretmen gerçekte sınıfta sürekli problem çözen kişidir. Öğretmen adayları mesleki açıdan güçlü bir biçimde yetiştirilmiş olsalar bile öğretmen olduklarında sınıf ortamında yeni problemlerle karşılaşabilmektedirler. Bu nedenle sınıf yönetimi dersi aynı zamanda öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini arttırıcı bir rol de üstlenmek durumundadır. Uygulamada değişik zamanlarda, farklı çalışma koşullarında önceden kestirilemeyen problemlerle karşılaşan öğretmenler açısından "hazır" çözümler ve bu çözümlerin gerektirdiği "hazır" bilgilerin su-

nulması, yeni durumlara uyum sağlamalarında ve yeni problemleri çözmelerinde sınırlı yarar sağlamaktadır (Copland, 2000). Öğretmen adayları, çözüm için gerekli bilgileri önceden sunulmuş olan hazır problemler üzerinde düşünmekten çok, öğretmenlik yaparken karşılana çıkacak problemleri saptama, çözüm seçeneklerini üretme ve etkili çözümler bulma konusunda beceriler geliştirmelidirler. Bu beceri, öğretmenlik yaşamlarında karşılaşılabilecekleri ve daha önce hiç üzerinde durulmamış problemleri de başarıyla çözmeleri açısından önemli bir kazanımdır. Bu nedenle PDÖ yaklaşımına uygun olarak sürdürülen bir sınıf yönetimi dersi, öğretmen adaylarının sınıf sorunlarını çözmeye ilk adım olan problem saptama basamağındaki durumlarını inceleme fırsatı sağlamaktadır.

PDÖ sürecinin uygulandığı bir sınıfta süreci başlatan ilk eylem, dersin öğrenme hedeflerine ve içeriğine uygun olarak hazırlanmış ve öğrencileri keşfetmeye, sorgulamaya yöneltecek olan problem durumlarını içeren senaryoların gruplara dağıtılmasıdır. Öğrenci gruplarının senaryolardaki problem durumlarını saptamaları sürecin en önemli basamaklarından biridir, çünkü sürecin geri kalan basamaklarında yapılması gerekenlere ve “yönlendirici” konumunda olan öğretmenin yönlendirme çalışmalarına bu belirlemeler yol göstermektedir. Bu nedenle öğretmenlik mesleğine hazırlanan öğrencilerin senaryolarda yer alan ve sınıf yönetimi dersinin hedeflerine dayalı olarak belirlenmiş olan problem durumlarını belirleme düzeylerinin, gerçek sınıf ortamında karşılaşılabilecekleri problemleri saptamadaki beceri düzeylerini yordayıcı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Sınıf Öğretmenliği Bölümü 3.sınıf öğrencilerinin PDÖ sürecinde verilen öğrenme senaryolarındaki problem durumlarını sınıf yönetimi dersinin hedefleri açısından belirleme düzeylerini ortaya koymaktır.

Yöntem

Bu bölümünde çalışma grubu, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi açıklanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi ile elde edilen verilerin içerik analizi yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2004-2005 Öğretim Döneminin Bahar Yarıyılı'nda, Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği programına kayıtlı ve EBB 390 Sınıf Yönetimi dersini alan toplam 48 öğrenciyi kapsamaktadır. Dönem boyunca öğrenciler PDÖ sürecinin gerektirdiği çalışmaların tümünü yapmakla birlikte bu araştırmada öğrenci gruplarının sadece birinci basamakta yer alan “problemi saptama” aşamasındaki çalışmalarını ele alınıp çözümlenmiştir.

Veri Toplama Süreci

PDÖ sürecinin gerektirdiği işlemler ve etkinlikler tüm dönemi kapsayacak biçimde önceden planlanmıştır. Planlama aşamasında yarıyıl boyunca toplam beş ünitenin işlenmesine karar verilmiş ve her bir ünite için ikişer hafta ayrılmıştır. Sınıf yönetimi dersinin üniteleri a) öğrencilerin kişisel/psikolojik ihtiyaçlarını bilme ve karşılayabilme (yaşam düzeni), b) olumlu insan ilişkilerini kurma, geliştirme ve sürdürme (ilişki/iletişim düzeni), c) etkili bir öğrenme ortamı oluşturabilme (öğrenme düzeni), d) işlevsel bir fiziksel ortam oluşturabilme (oturma ve materyal düzeni) ile e) etkili bir davranış düzeni oluşturabilme (davranış düzeni) (Jones & Jones, 1998) olarak gruplandırılmıştır.

Senaryo hazırlama sürecinde önce her bir ünitenin öğrenme hedefleri belirlenmiş, her bir hedef için sınıfta yaşanmış gerçek olaylar bulunmuş ve bu olaylara dayalı bir/birkaç olumsuz durum (problem durumu) oluşturulmuş, bu durumlar temele alınarak senaryo metinleri yazılmıştır. Hazırlanan senaryolar, alanı öğrenme-öğretme ve sınıf yönetimi olan öğretim üyelerinin uzman görüşüne sunulmuştur. Öneriler ışığında senaryolarda gerekli düzeltmeler yapılarak aynı uzmanlardan tekrar görüş alınmıştır ve senaryolara son biçimi verilmiştir.

Dönem başında öğrenciler, yönlendiricinin tarafından seçkisiz olarak, 6-7 kişiden oluşan ve heterojen özellikler taşıyan 7 gruba ayrılmış ve öğrenme süreci başlatılmıştır. "Problem durumlarını saptama" basamağı için önce yönlendirici ünite kapaklarını ve senaryoyu öğrenci gruplarına dağıtmıştır. Her bir gruptan bir kişi senaryoyu yüksek sesle grup üyelerine okumuş ve hep birlikte incelemişlerdir. İncelemenin ardından yönlendirici gruplara çalışma yapraklarını dağıtmıştır. Son olarak grup üyeleri senaryoyu aralarında tartışarak problemleri saptamışlar ve saptanan problemleri çalışma yapraklarının ilgili bölümüne yazmışlardır. Problem durumlarının grupça saptanması sırasında yönlendirici sadece öğrencilerin sordukları sorulara dayalı bir biçimde öğrencilere uygun ipuçları vererek öğrenme sürecinde yol gösterici olmuştur.

Verilerin Çözümlemesi

Bu çalışmada yedi grubun tümünden toplanan öğrenci gelişim dosyalarındaki (gelişim dosyalarındaki) çalışma yapraklarının "problemleri tanımlama" bölümünde yer alan verilerden yararlanılmış ve bu bölümdeki veriler çözümlenmiştir. PDÖ yaklaşımının gerektirdiği diğer tüm işlemler/etkinlikler Bahar Yarıyılı boyunca uygulanmış ve tamamlanmış olmakla birlikte bu çalışma sadece söz konusu işlemlerin/etkinliklerin ilk basamağı olan "problem durumlarını saptama" ile sınırlıdır.

Verilerin çözümlenmesi aşamasında, senaryolar biçimlendirilirken öğrenme hedeflerine dayalı olarak oluşturulmuş olan problem durumlarının her biri, değerlendirme ölçütü olarak kullanılmıştır. Birinci senaryo için altı, ikinci senaryo için dokuz, üçüncü senaryo için yedi, dördüncü senaryo için on, beşinci senaryo için on beş problem durumu olmak üzere toplam 47 problem durumu oluşturulmuştur. Her grubun her senaryodaki problem durumlarından hangilerini saptadıkları ve saptamadıkları ünite temelinde belirlenmiştir. Bu belirlemelerden sonra yine ünite temelinde gruplar tarafından en az ve en çok saptanan problem durumları sınıf yönetimi dersinin içeriği açısından ele alınmış ve yorumlanmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde her grubun çalışması, ünite temelinde ele alınarak çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. Toplam altı üniteye ilişkin bulgular ortaya çıkarılmıştır. Bulgulara ilişkin ayrıntılı yorum yapılmıştır.

Birinci Üniteye İlişkin Bulgular ve Yorumlar

PDÖ sürecinde ele alınan ilk ünite "Öğrencilerin Kişisel/Psikolojik Gereksinimlerini Saptayabilme ve Karşılatabilme" ünitesidir. Bu ünitenin öğrenme hedeflerine bağlı olarak belirlenen toplam altı problem durumu, sınıf içinde saptanması ve karşılanması gereken dört tür öğrenci gereksinimine yöneliktir. Bu gereksinimler "güç", "önemlilik", "yeterlik" ve "paylaşma" dır. Çözümleme amacıyla kullanılan ve senaryoda olumsuz bir durum olarak betimlenen ölçütler/hedefler şunlardır:

1. Başarılı bir davranışın sınıfça bilinmesini sağlama (yeterlik)

2. Öğrencinin sevgi ve ait olma gereksinimini fark etme (önemlilik)
3. Öğrencilerin gelişim düzeyine uygun konu ve hedef belirleme (yeterlik)
4. Grup oluştururken kararı öğrenciye bırakma (güç)
5. Öğrencilerin oyun gereksinimini karşılama (paylaşma)
6. Öğrencinin dışlandığını farketme (önemlilik)

Grupların senaryo üzerindeki çalışmalarında ulaştıkları problem durumlarının önceden belirlenenlere uygun olup olmadığı saptanmış ve grup temelinde Tablo 1’deki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo1 incelendiğinde, senaryo içinde yer alan “yeterlilik” gereksinimi ile ilgili 3 no’lu problem durumunun hiçbir grup tarafından belirlenemediği görülmektedir.

Tablo 1

Gruplar Tarafından Saptanan Birinci Senaryodaki Problem Durumları

Gruplar	Problem Durumları					
	PD1	PD2	PD3	PD4	PD5	PD6
Grup 1	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Grup 2	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Grup 3	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Grup 4	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Grup 5	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Grup 6	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Grup 7	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Toplam	5	5	0	1	6	4

Tablo 1’e dayalı olarak “öğrencilerin gelişim düzeyine uygun konu ve hedef belirleme” ilkesinin gruplar tarafından yeterince bilinmediği düşünülebilir. Paylaşma gereksinimine ilişkin 5 numaralı problem durumu ise yedi grubun altısı tarafından problem olarak saptanarak, öğrenciler tarafından en fazla “fark edilen” problem durumu olmuştur. Bu bulgu, öğretmenlik mesleğine hazırlanan öğrencilerin sınıf uygulamaları sırasında bu gereksinimi karşılayıcı etkinlik ve davranışlara yer verilmesi gerektiğine ilişkin ortak bir anlayışa sahip olduklarına işaret etmektedir.

İkinci Üniteye İlişkin Bulgular ve Yorumlar

PDÖ sürecinin ikinci ünitesi “*Sınıfta Olumlu İnsan İlişkilerini Oluşturma ve Sürdürme*” dir. Çözümleme amacıyla kullanılan ve senaryoda olumsuz bir durum olarak betimlenen ölçütler/hedefler şunlardır:

1. Öğrencilere iyi bir model olma,
2. Beden dilini iyi kullanma,
3. Yargılayıcı bir dil kullanmama,
4. Öğrenciler arasında ayırım yapmama,
5. Tüm sınıfı eylem alanı haline getirme,
6. Yüz yüze ve kısa yoldan iletişim kurma,
7. Dönüt vermede sözel iletişimi doğru kullanma,
8. Sınıf dışında karşılıklı konuşmalar için fırsatlar yaratma,
9. Tutarlı iletişim davranışları sergileme.

Grupların çalışma yapıları incelendiğinde dokuz problem durumundan hangilerini saptadıkları belirlenerek bulgular tablolaştırılmış ve Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2*Gruplar Tarafından Saptanan İkinci Senaryodaki Problem Durumları*

Problem Durumları									
Gruplar	PD1	PD2	PD3	PD4	PD5	PD6	PD7	PD8	PD9
Grup 1			✓	✓	✓		✓	✓	
Grup 2	✓		✓	✓			✓	✓	
Grup 3	✓	✓		✓			✓	✓	
Grup 4	✓		✓					✓	
Grup 5				✓			✓	✓	✓
Grup 6	✓		✓	✓			✓	✓	✓
Grup 7	✓			✓	✓		✓	✓	✓
Toplam	5	1	4	6	2	0	6	6	3

Tablo 2'ye bakıldığında "yüz yüze ve kısa yoldan iletişim kurması" ölçütüne dayalı olarak senaryoda yer alan 6 numaralı problem durumunu hiçbir grubun saptayamadığı görülmektedir. İletişim süreci açısından bakıldığında, mesajın izlediği yolun uzun olması, iletmeye çalışılması mesajın içeriğinin değişime uğramasına neden olmaktadır. Yüzyüze iletişim, mesajın içeriğini değiştirebilen engellerin ortadan kaldırılmasını sağlayabileceği gibi, beden dilinin de bu tür iletişime eşlik etmesini sağlayabilir. Nitekim grupların 2 no'lu problem durumunu çoğunlukla saptayamamış olmaları da öğrencilerin bunun önemini yeterince kavrayamadıklarını düşündürmektedir.

Gruplar tarafından en çok belirlenen problem durumları 4, 8 ve 7 numaralı problem durumları olmuştur. Gruplar tarafından en fazla belirlenen problem durumlarından biri "öğrenciler arasında ayırım yapmama" hedefine dayalı olarak ifade edilmiş olan 4 numaralı problem durumunun grupların çoğunluğunca belirlenebilmiş olması, sınıf ortamında öğretmenlerin öğrencilerin başarı durumlarına bakmaksızın her öğrenciyle etkileşimde bulunması gerektiğinin önemini yeterince kavradıklarını ortaya koymaktadır.

Grupların çoğunluğu tarafından belirlenen bir diğer problem durumu 7 numaralı problemdir. Öğrencilere, davranış ve etkinliklerine ilişkin dönütler verme sadece öğrencilerin akademik ilerlemeleri bakımından değil öğretmen-öğrenci arasındaki olumlu ilişkileri kurma ve sürdürme bakımından da önemlidir. Bu açıdan dönüt verme, dönütün amacı, dönütün içeriği kadar nasıl iletiildiği de dikkate alınmalıdır. Bu durumda grupların sınıfta kullanılan sözel iletişim dilinin insan ilişkileri ve öğretim süreci açısından önemini kavradıkları söylenebilir.

En çok saptanan 8 numaralı problem durumu, öğretmenlerin sınıf dışında öğrencilerle karşılıklı konuşmalar için fırsat yaratmalarına ilişkin olarak düzenlenmiştir. Grupların çoğunluğu tarafından saptanan bu problem durumunun sınıf yönetiminin sadece sınıfla sınırlı olmadığı, sınıf dışı öğretmen davranışlarının da sınıftaki olumlu ilişkileri etkilediğinin gruplar tarafından fark edildiği biçiminde yorumlanabilir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin öğrencileri daha iyi tanımaları ve sınıftaki etkili insan ilişkilerini desteklemesi açısından sınıf dışında onlarla birlikte olmaları, öğrencilerin önemlilik ve paylaşma gereksinimlerini de karşılayıcı bir girişimdir. Bu nedenle grupların birinci ünitenin senaryosunda yer alan önemlilik ve paylaşma gereksinimine ilişkin problem durumları saptamaları ile ikinci üniteye bu saptamaları birbirini tamamlar niteliktedir. Bu durum öğrencilerin önceden öğrendikleri ile yeni öğrendiklerini ilişkilendirebildiklerini de ortaya koymakta ve PDÖ yaklaşımında önemi vurgulanan "anlamli öğrenme" ye de örnek oluşturmaktadır.

Üçüncü Üniteye İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Sınıf yönetimi dersinin üçüncü ünitesi “Etkili Bir Öğrenme Ortamı Oluşturma”dır. Konuyla bağlantılı olarak senaryoda yedi problem durumu belirlenmiştir. Problem durumları şu ölçütlere dayandırılmıştır:

1. Öğrencilerin başarıyı tatmaları konusunda uygun davranış gösterme,
2. Dersin başında konunun amacını açıklama,
3. Öğrencilerin yaratıcı fikirlerine yer verme,
4. Sınıfta yarışmalı öğrenme ortamını doğru kullanma,
5. Öğrencilerin öğrenme stillerine uygun davranma,
6. Öğrenciye kendi öğrenmesini yönlendirme fırsatı verme,
7. Dönüt ve düzeltme yapmadır.

Öğrenci gruplarının çalışma yaprakları incelenerek her bir grubun yukarıda sıralanan problemlerden hangilerini saptadıkları belirlenmiş ve Tablo 3’te sunulmuştur. Tablo 3’e bakıldığında “sınıfta yarışmalı öğrenme ortamının yanlış kullanılması” olarak ifade edilen 4. numaralı problemin hiçbir grup tarafından saptanamamış olduğu görülmektedir. Son yıllarda, PDÖ yaklaşımı da dahil, öğrenme sürecinde işbirlikli çalışma gruplarının yarışmalı ortamlardan ya da bireysel öğrenmelerden daha etkili sonuçlar verdiği üzerinde yaygın bir kanı oluşmuştur. Konu ile ilgili araştırma sonuçları bunu işaret etmekle birlikte sınıf yönetimi açısından bakıldığında “kuralları iyi konulmuş ve sürecin adaletli bir biçimde işletildiği yarışmalı ortamlar”ın da sınıfta kullanılabilirliği ileri sürülmektedir (Curwin & Mendler, 1988).

Bu problem durumunun hiçbir grup tarafından saptanamamış olması, grupların hem 2004-2005 döneminde almış oldukları sınıf yönetimi dersini PDÖ sürecine dayalı olarak işlemelerinin hem de yukarıda sözü edilen yaygın kanıyı paylaşmalarının bir sonucu olabilir. Gruplar tarafından en fazla belirlenen problem “öğretmenlerin başarıyı tatmaları konusunda zaman, içerik ve öğrenme ortamını öğrenciye göre düzenlememeleri” olarak ifade edilen 1. problem durumudur.

Tablo 3

Gruplar Tarafından Saptanan Üçüncü Senaryodaki Problem Durumları

Problem Durumları							
Gruplar	PD1	PD2	PD3	PD4	PD5	PD6	PD7
Grup 1	✓		✓		✓		✓
Grup 2	✓	✓	✓		✓	✓	
Grup 3	✓	✓					
Grup 4	✓	✓			✓	✓	✓
Grup 5	✓		✓		✓		✓
Grup 6	✓						
Grup 7		✓			✓		✓
Toplam	6	4	3	0	5	2	4

Gruplar tarafından en fazla belirlenen problem “öğretmenlerin başarıyı tatmaları konusunda zaman, içerik ve öğrenme ortamını öğrenciye göre düzenlememeleri” olarak ifade edilen 1. problem durumudur. Grupların tamamına yakınının bunu bir problem durumu olarak görmeleri, sınıftaki öğrenme düzeninin öğrenciye yönelik olarak nasıl olması gerektiğine ilişkin temel bilgilere ulaşmış oldukları biçiminde yorumlanabilir.

Dördüncü Üniteye İlişkin Bulgular ve Yorumlar

PDÖ sürecinde kullanılan dördüncü ünite “Sınıfın Fiziksel ve Davranış Düzeni”ne yöneliktir. Üniteye ilişkin hedefler senaryo içinde çeşitli problem durumları olarak yer almıştır. Çözümleme amacıyla kullanılan ölçütler/hedefler şunlardır:

1. Oturma düzeninin,
 - a) Öğretmenin kullanacağı öğretme yöntemi ya da yöntemlerine,
 - b) Dersin niteliğine,
 - c) Dersin hedeflerine uygun olması.
2. Sınıfın güvenliğinin,
 - a) Psikolojik güvenliğin,
 - b) Fiziksel güvenliğin sağlanması.
3. Öğrencilerin kişisel kimliklerini açığa çıkarıcı düzenlemeler yapma.
4. Özel durumu olan öğrencilere “pozitif ayrımcılık” ta bulunma.
5. Sınıfın davranış düzenini için,
 - a) Kuralların oluşturulmasına,
 - b) Prosedürlerin oluşturulmasına yol gösterme.
6. Kuralların oluşturulmasında izlenmesi gereken basamakları izleme.

Tablo 4

Gruplar Tarafından Saptanan Dördüncü Senaryodaki Problem Durumları

Gruplar	Problem Durumları									
	1			2		3	4	5		6
	a	b	c	a	b			a	b	
Grup 1			✓				✓		✓	
Grup 2			✓	✓			✓			✓
Grup 3			✓	✓	✓			✓	✓	✓
Grup 4			✓		✓		✓	✓		✓
Grup 5			✓	✓	✓			✓	✓	
Grup 6					✓		✓	✓	✓	
Grup 7			✓	✓	✓		✓	✓		
Toplam	0	0	6	4	5	0	5	5	4	3

Öğrenci gruplarının yaptıkları çalışmalar incelendiğinde (bakınız Tablo 4) 1a, 1b ve 3 numaralı problem durumlarının hiçbir grup tarafından saptanamadığı görülmektedir. 1a ve 1b numaralı problem durumları sınıfta oturma düzenini oluştururken, kullanılacak öğretme yöntemi ile dersin kendine özgü niteliklerinin bir değişken olarak göz önüne alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Buna karşılık, yine oturma düzeni ile ilgili olarak, 1c numaralı problem durumunun grupların en fazla saptadığı durum olduğu görülmektedir. Grupların oturma düzenine ilişkin olarak oluşturulmuş olan üç ölçütten ikisini hiç saptayamamış, buna karşılık birini en fazla saptamış olmaları, sınıftaki oturma düzeninin nasıl oluşturulacağına ilişkin değişkenleri bir bütün olarak göremedikleri biçiminde yorumlanabilir.

Hiçbir grup tarafından saptanamayan 3 numaralı problem durumu ise öğrencilerin sınıfta kendilerini bir birey olarak tanıtmaya yönelik etkinliklere yer verilmesi gerektiğine ilişkindir. Sınıf yönetimi açısından her bir öğrencinin, öğrenci rolünün gerektirdikleri dışında “ne” olduğuna ilişkin olarak kendini ortaya koyma ve tanıtmasına yönelik fiziksel düzenlemeler önem taşımaktadır. Grupların bu problem durumunu saptayamamaları, sınıfın işlevlerini akademik öğrenme ile sınırlı düşündükleri ve fiziksel düzenin bir birey olarak kendilerini ortaya koymalarına uygun düşecek biçimde de ayarlanması gerektiğini göremedikleri biçiminde yorumlanabilir.

Beşinci Üniteye İlişkin Bulgular ve Yorumlar

PDÖ sürecinde kullanılan beşinci ünite “Sınıfta İstenmeyen Davranışlar, Nedenleri ve Önleme Yolları”dır. Problem durumları oluşturmak için temele alınan üç temel hedef/ölçüt ile senaryoda bunlara dayalı olarak oluşturulan olumsuz durumlar belirlenmiştir. Bunlar şu şekilde listelenmiştir:

1. İstenmeyen öğrenci davranışlarını saptayabilme
 - a) Öğrencinin dersle ilgilenmemesi
 - b) Öğrencinin derslere geç gelmesi
 - c) Öğrencinin sınıfta gizlice not yazıp elden ele dolaştırması
 - d) Öğrencinin okuldan kaçması
 - e) Öğrencinin sigara içmesi
 - f) Öğrencinin kesici alet taşıması
2. İstenmeyen davranışların kaynağını saptayabilme
 - a) Ailenin kalabalık olması
 - b) Sınıfın kalabalık olması
 - c) Öğrencinin toplumsal anlamda uygun olmayan davranışlar sergileyen bir grup içinde yer alması ve onları taklit etmesi
 - d) Medyadaki olumsuz modellerin davranışlarına özenilmesi
 - e) Öğretmenin istenmeyen davranışı ayırt edememesi
 - f) Okula giriş çıkışların kontrolsüz olması.
3. İstenmeyen davranışları önleyebilme
 - a) Okulda rehberlik uzmanının olmaması
 - b) Okul yönetiminin istenmeyen davranışlarla baş etmede uygun yolları izlememesi
 - c) Öğretmenin istenmeyen davranışa uygun karşılık vermemesi

Bu üniteye ilişkin oluşturulan senaryoda yer alan problem durumlarından altısı (1a, 1b, 1c, 1d, 1e, 1f) istenmeyen davranışlara, altısı (2a, 2b, 2c, 2d, 2e, 2f) istenmeyen davranışların kaynağına ve üçü (3a, 3b, 3d) istenmeyen davranışları önlemedeki davranışlara ilişkin olumsuz problem durumlarını içermektedir.

Tablo 5'e bakıldığında 2a ve 1c numaralı problem durumlarının hiçbir grup tarafından saptanamamış olduğu görülmektedir. Grupların, istenmeyen davranışın kaynaklarından biri haline gelebilen “ailenin kalabalık olması”na ilişkin 2a numaralı problem durumunu saptayamamaları, aileyi istenmeyen davranışlara kaynaklık edebilecek bir kurum olarak görmediklerini düşündürmektedir.

Hiçbir grup tarafından saptanamayan 1c numaralı problem durumu ise sınıf içinde yapılması uygun olmayan bir istenmeyen davranış ifade etmektedir. Grupların, “öğrencilerin sınıfta gizlice not yazıp elden ele dolaştırma” davranışını istenmeyen bir davranış olarak görmemeleri, bu davranışı sınıf düzeninin aksatmayan “masum” bir öğrenci davranışı olarak algıladıkları biçiminde yorumlanabilir.

Gruplar tarafından en çok saptanan problem durumları, altı grup tarafından belirlenen 2c ve 3a numaralı problem durumlarıdır. 2c numaralı problem durumuna bakıldığında, grupların çoğunluğunun öğrencinin içinde bulunduğu grubun normlarına uymasının istenmeyen davranışa kaynaklık ettiğini saptadıkları görülmektedir. Gruplarca istenmeyen davranışa kaynaklık eden diğer problem durumları içinde en fazla 2c numaralı problem durumunun saptanması, grupların genel bir yargı olarak, istenmeyen davranışlara en fazla arkadaş gruplarının neden olabileceği görüşünde olduklarını düşündürmektedir.

Tablo 5*Gruplar Tarafından Saptanan Beşinci Senaryodaki Problem Durumları*

Gruplar	Problem Durumları														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Grup 1		✓					✓	✓	✓	✓			✓	✓	
Grup 2		✓	✓							✓	✓	✓		✓	✓
Grup 3		✓							✓	✓	✓	✓	✓		✓
Grup 4			✓	✓		✓	✓	✓	✓				✓		✓
Grup 5			✓						✓	✓	✓	✓	✓		
Grup 6									✓	✓				✓	✓
Grup 7		✓							✓	✓		✓	✓	✓	✓
Toplam	0	4	3	1	0	1	2	2	6	6	3	4	5	4	4

3a numaralı problem durumu, istenmeyen davranışlara ilişkin ele alınacak önlemlerden birini içermektedir. Okul yönetimine/öğretmenlere yardımcı olan temel birimin olmamasına ilişkin oluşturulmuş bir problem durumudur. Çoğunluğun 3a numaralı problem durumunu saptamış olması, istenmeyen davranışları önlemede okullarda rehberlik uzmanının desteğine gerek olduğunun farkına vardıkları biçiminde yorumlanabilir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulguları genel olarak ele alındığında hem sınıf yönetiminin kapsamı hem de PDÖ sürecinde problem çözme becerileri açısından bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Dönem boyunca ünitelere bağlı olarak hazırlanan 5 senaryoda 47 problem durumuna yer verilmiş ve problem durumları öğrencilerin problemleri saptama becerilerinin düzeylerini belirlemede ölçüt olarak kullanılmıştır. Her bir grubun 5 üniteye saptamış olduğu problem durumlarının toplam problem durumlarına oranı hesaplandığında belli sonuçlara ulaşılmıştır. Bulguların ışığında ulaşılan araştırma sonuçları şöyle sıralanabilir.

1. Grupların tümü tarafından saptanan bir problem durumu yoktur.
2. Problem durumlarının en iyi durumda yaklaşık yarısı saptanabilmektedir.
3. Gruplar tarafından hiç saptanamayan 8 problem durumu vardır.
4. 47 problem durumundan 8'i, 7 grubun 6'sı tarafından saptanabilmiştir.
5. 47 problem durumundan 4'ü, 7 grubun sadece 1'i tarafından saptanabilmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak yapılabilecek öneriler birkaç noktada toplanabilir. Birincisi, gruplar tarafından hiç saptanamayan problem durumlarının olması öğrencilerin ön bilgilerindeki eksikliklerden ya da farklı algılarından kaynaklanmış olabileceği gibi problem durumlarının senaryolara yansıtılmasındaki hatalardan da kaynaklanmış olabilir; bu nedenle hiç saptanamamış olan problem durumlarının farklı biçimlerde senaryolara yansıtılması önerilebilir. İkincisi, problem durumlarının tümünün öğrenciler tarafından saptanıp saptanmadığını, bir başka deyişle sınıf yönetimi dersinin hedeflerinin tümüne ulaşıp ulaşılmadığını belirlemek açısından sürecin sonunda varılan nokta ile başlangıçtaki durum arasındaki fark bir başka araştırma ile ortaya konulabilir. Böylece sürecin ne denli etkili olduğu ve sınıf yönetimi dersinin PDÖ yaklaşımı ile ne denli etkili bir biçimde işlendiği de saptanmış olur.

Üçüncüsü, sınıf yönetimi dersi alan farklı bölümlerdeki öğrenci grupları üzerinde araştırma tekrarlanabilir. Senaryolardaki problem durumlarının saptanma oranları yeniden sınanabilir. Buna bağlı olarak sonuçlar karşılaştırılabilir.

Kaynakça

- Burden, P. R. (1995). *Classroom management: Methods to facilitate cooperation and instruction*. U. S. A.: Longman Publishers.
- Clouston, T., & Whitcombe, S. W. (2005). An emerging person centered model for problem-based learning. *Journal Of Further And Higher Education*, 29 (3), 265-275.
- Copland, M. A. (2000). Problem-based learning and prospective principals' problem- framing ability. *Educational Administration Quarterly*, 36 (4), 585-607.
- Curwin, R. L., & Mendler, A. N. (1988). *Discipline with dignity*, Edwards Brothers, Inc.
- Dahlgren, M. A. & Öberg G. (2001). Questioning to learn and learning to question: Structure and function scenarios in environmental science education. *Higher Education*, 41, 263-282.
- Dewey, J. (1944). *Democracy and education*. Newyork: Free Press.
- Duffy, T. M., & Cunningham, D. J. (1996). Constructivism: Implications for the design and the delivery of instruction. Jonassen, D. H. (Ed.). *Handbook of research for educational communications and technology* (pp.170-198). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). problem-based learning: What and how do students learn?. *Educational Psychologyreview*, 16 (3).
- Jones, F.V., & L.S. Jones (1998). *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Kilpatrick, W.H. (1918). *The project method*. Teach. Coll Rec.
- Kilpatrick, W.H. (1921). *Dangers and difficulties of the project method and how to overcome them: Introductory statement: Definition of terms*. Teach. Coll Rec.
- Ngeow, K. & Y.S. Kong (2001). Learning to learn: Preparing teachers and students for problem-based learning. *Career World*, 29(4), 18-19.
- Özvarış, Ş. B. & Demirel Ö. (2002). *Öğrenen merkezli tıp eğitimi eğitici rehberi*, Ankara: Türk Tabipleri Birliği Merkez Konseyi.
- Sanford, J. P., Emmer, E. T. & Clements, B. S. (1983). Improving classroom management. *Educational Leadership*, 56-60.
- Wood, D. F. (2003). ABC of learning and teaching in medicine: Problem based learning, *Clinical Review*, 326.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı kuram ve öğrenme-öğretme süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1-2), 68-75.

Üniversite Öğrencilerinin İyilik Halinin “Arkadaşlık” ve “Sevgi” Boyutlarının İncelenmesi*

*Investigation of the “Friendship” And “Love” Subscales of
Wellness of University Students*

Türkan DOĞAN**, İbrahim YILDIRIM***

Öz

Problem Durumu: Araştırmalar gençlik veya ergenlik döneminde uygulanan iyilik hali programlarının etkililiğini göstermektedir (Peterson, 1996; Askegaard, 2000; Williams, Kolar, Reger ve Pearson, 2001). Bu çerçevede hazırlanacak iyilik hali programları için öncelikle üniversite öğrencilerinin iyilik halini etkileyen faktörlerin bilinmesi gereklidir.

Araştırmanın Amacı: Bu nedenle bu araştırma üniversite öğrencilerinin iyilik halinin “Arkadaşlık” ve “Sevgi” boyutlarının cinsiyetlerine, karşı cins arkadaşlığına, fiziksel egzersiz yapma sıklığına, ailenin destek düzeyine ve arkadaş destek düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığını saptamak amacıyla düzenlenmiştir.

Araştırmanın Yöntemi: Araştırmanın kapsamını Başkent ve Hacettepe Üniversitesi’nden 936 (623 kız, 313 erkek) üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak İyilik Hali Ölçeği, Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) uygulanmıştır. Farkların kaynağına Tukey Testi ile bakılmıştır.

Bulgular ve Sonuçlar: Araştırma sonuçlarına göre, kız öğrencilerin “Arkadaşlık” ve “Sevgi” puan ortalamaları erkek öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Bulgular karşı cinsten bir arkadaşı olan öğrencilerin “Sevgi” puan ortalamalarının, olmayan öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksek olduğunu göstermiştir. Araştırma sonucu elde edilen bir diğer bulgu ise, fiziksel egzersiz yapma sıklığı artıkça öğrencilerin İyilik Halinin “Sevgi” boyutunda bir artma olduğudur. Sonuçlar aileden ve arkadaşlardan alınan sosyal destek düzeyinin artmasına paralel olarak öğrencilerin iyilik halinin “Arkadaşlık” ve “Sevgi” boyutlarında bir yükselme olduğunu göstermiştir.

Öneriler: Araştırma sonuçlarına göre şu öneriler sunulmuştur. İlk olarak, erkek öğrenciler için, arkadaşlık ilişkileri ve sevgilerini ifade etmelerinin öneminin vurgulandığı sosyal beceri programları geliştirilerek uygulanabilir. Diğer yandan üniversite öğrencilerinin karşı cinsle sağlıklı ilişkiler kurup sürdürmelerine; ayrıca sosyal ilişkilerini ve özellikle de arkadaşlık ilişkilerini güçlendirmeye yönelik psiko-egitsel programlar hazırlanıp sunulabilir. Üniversiteler öğrencilerinin fiziksel egzersiz yapabilme olanaklarını iyileştirebilirler. Aile ve arkadaşlarından yeterli destek görmeyen üniversite öğrencilerine “sosyal destek” içerikli eğitim programları düzenlenebilir.

Anahtar Sözcükler: İyilik Hali, Sağlık, Üniversite öğrencileri

* Bu çalışma Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü’nde tamamlanan doktora tezinin özetidir.

** Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi, e-posta: dogan@baskent.edu.tr

*** Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, e-posta: iyil@hacettepe.edu.tr

Abstract

Problem Statement: There are studies, which show the effectiveness of wellness programs, applied during adolescence and youth (Peterson, 1996; Askegaard, 2000; Williams, Kolar, Reger & Pearson, 2001). However, in order to develop wellness programs, it is needed to understand the variables related to wellness among university students.

Purpose: Thus, the primary objective of this study is to determine whether there is significant difference between gender, friendship with opposite sex, frequency of exercise, level of family support and support from friends and "Friendship" and "Love" subscales of wellness among university students or not.

Methods: The study sample consists of 936 (623 female, 313 male) students from Baskent and Hacettepe University. "The Wellness Evaluation of Lifestyle", the "Perceived Social Support Scale", and "Personal Information Form" were used for data collection. The Multivariate Analysis of Variance (MANOVA) was used in the analysis of the data. The sources of the differences were further analyzed with the Tukey Test.

Results: The results of the study indicated that female students got significantly higher scores from "Friendship" and "Love" subscales than male students. Results also revealed that the students who have an opposite sex friend got significantly higher scores from "Love" subscale than the students who do not have an opposite sex friend.

Results also indicated that the students who had high frequency of physical exercise had significantly higher scores from "Love" subscale than the students who had low frequency of physical exercise. The results showed that the students who had high social support from family and friends got significantly higher scores from "Friendship", and "Love" subscales than the students who had low social support from family and friends.

Conclusion: The following suggestions are recommended based on the results of this study. First, social skills programs, which would emphasize the importance of friendship and emotional expression, could be initiated for male students. In addition, psycho-educational programs could be conducted in order to strengthen social relationships and friendship and to encourage students to establish and sustain healthy relationships with the opposite sex. Physical exercise opportunities could be improved for university students. Finally, educational programs with an emphasis on the importance of social support could be organized for those students who do not have enough support from friends and family.

Keywords: Wellness, Health, and University Students

Literatürde, genel olarak iyilik hali kavramının "bireyin bedensel, ruhsal ve sosyal boyutlarda işlerliğinin geliştirilmesinin amaçlandığı bir yaşam biçimi" olarak tanımlandığı görülmektedir. İyilik hali ile ilgili çalışmalar 1961'lerde, Dr. Halbert Dunn'ın (Akt. Palombi, 1991) çalışmalarıyla başlamıştır. Diğer kuramcılar (Ardell, 1977, 1982; Hettler, 1980, 1984; Hinds, 1983; Jourard, 1963, 1971; Maslow, 1968; Travis, 1981; Travis & Ryan, 1988) iyilik halinin kuramsal çerçevesini oluşturduklarını. Bütün kuramcılarının paylaştıkları ortak düşünce "iyilik halinin", bireyin kendi iyilik hali düzeyini belirlemede aktif rol oynadığı bir yaşam biçimi olduğudur (Akt. Palombi, 1991). Myers, Sweeney & Witmer (2000) iyilik halini "bireyin sosyal ve doğal çevrede tam fonksiyonel olarak yaşaması için bedeninin, zihninin ve ruhunun birleştiği optimal sağlık yönelimli bir yaşam biçimi ve iyi olma durumu" olarak tanımlamaktadırlar.

Araştırmalar fiziksel etkinlik, dengeli beslenme, stresle etkili olarak başa çıkma gibi sağlıklı tutumlar içeren bir yaşam tarzının, birçok sağlık problemini önlediğini göstermektedir (Clark & Hovanitz, 1989; Bree, Passchier & Emmen, 1990; Cagle, 2000). Buna karşın, sağlıksız yaşam tarzı, benlik saygısının azalması, kalp, kanser hastalıkları, depresyon ve anksiyetinin artması gibi çok sayıdaki fiziksel ve psikolojik bozuklukla ilişkilidir (Cramer,

Nieman & Lee, 1991; Meehan, Durlak & Braynt, 1993; Bezner, Adams & Steinhardt, 1997; Canetti & Bachar, 1997; Modrcin-Talbott, Pullen, Zandstra, Ehrenberg & Muenchen, 1998; Rosenfeld & Richman, 1998; Degges-White, Myers, Adelman & Pastoor, 2003).

Görüldüğü üzere bireyin sağlığı ve iyilik hali ile sürdürmekte olduğu yaşam tarzı birbiri ile yakından ilişkilidir. İyilik hali hareketi, sağlığı güçlendiren faktörleri saptamayı ve bireylerin yaşam biçimlerinde bu yönde değişiklikler yapmayı amaçlamaktadır. Bu amaçla, günümüzde bireyin iyilik halini artırmaya yönelik çeşitli modeller geliştirilmiştir. Ardell (1977; 1982; 2001), Hettler (1984; Akt. Donaghy, 1995), Sweeney ve Witmer (1991), Witmer ve Sweeney (1992), Myers, Witmer ve Sweeney (2000) iyilik hali düzeyini yükseltmek amacıyla iyilik hali modelleri geliştiren kuramcılardan bazılarıdır. Psikolojik danışma teorilerine dayanan ilk model Witmer ve Sweeney tarafından geliştirilen İyilik Hali Çemberi'dir (The Wheel Of Wellness) (Sweeney & Witmer, 1991; Witmer & Sweeney, 1992).

Witmer, Sweeney ve Myers, sağlıklı insanın özelliklerini araştıran Maslow, Adler gibi kuramcılarının çalışmalarından bütüncül bir iyilik hali modeli geliştirmişlerdir. Model yaşam boyu sağlıklı davranışlar için bir temel oluşturmaktadır. İyilik Hali Çemberi Modeli, Maneviyat (Spirituality), Kendini Yönetme (Self Direction), Çalışma-Serbest Zaman (Work-Leisure), Arkadaşlık (Friendship) ve Sevgi (Love) yaşam görevlerini içermektedir. Ayrıca Kendini Yönetme boyutunun, önemlilik duygusu (sense of worth), kontrol duygusu (sense of control), gerçekçi inançlar (realistic beliefs), duygusal bilinçlilik ve başa çıkma (emotional awareness and coping), problem çözme ve yaratıcılık (problem solving and creativity), mizah duygusu (sense of humor), beslenme (nutrition), egzersiz yapmak (exercise), kendine bakma (self care), stres yönetimi (stress management), cinsel kimlik (gender identity) ve kültürel kimlik (cultural identity) olmak üzere 12 alt görev alanı tanımlanmıştır. Yaşam görevlerinin her biri bütüncül bir çemberin dilimleri gibi birbiri ile ilişkilidir. İyilik Hali Çemberi'nin bir alanındaki değişiklik diğer alanları da etkilemektedir. Ayrıca bu beş yaşam alanı aile, toplum, din, eğitim, hükümet, medya ve iş dünyası gibi çeşitli yaşam güçlerinin dinamik etkileşiminden etkilenir (Witmer & Sweeney, 1992; Myers, Sweeney & Witmer, 2000).

İyilik halinin "Arkadaşlık" boyutu, bireyin sadece evlilik, cinsellik veya aile ilişkilerini değil, bireysel veya topluluklar halinde ilişkide bulunduğu sosyal ilişkilerinin toplamıdır. Arkadaşlık ilişkisi bireyin bir başkasına duygusal veya cinsel olarak yakınlık hissetmesidir. Arkadaşlık ilişkisi sadece duygusal ya da cinsel yakınlığı içerebileceği gibi her iki yakınlığı da içerebilir (Sweeney & Witmer, 1991; Myers, Sweeney & Witmer, 2000).

İyilik halinin "Sevgi" boyutu, Adler'in "sosyal ilgi" kavramıyla ilişkili olarak ele alınmaktadır. Adler, insanın temel güdüsü olan sosyal ilginin, iki insan arasındaki en yakın ilişkiyi içeren sevgi yaşam görevi aracılığıyla maksimum düzeyde karşılandığını belirtmiştir (Akt. Dreikurs, 1953). Sevgi yaşam görevi birey için bir destek sistemi sağlamaktadır. Myers, Sweeney ve Witmer (2000) sevgi ilişkilerinin, problem çözme becerilerinin paylaşımı, bağlılık, beğenilme, iletişim, dinsel ve ruhsal yönelimlerin paylaşımı, sosyal bağlanma, ilgi, değer ve zamanın paylaşımı yoluyla destek sağladığını belirtmişlerdir.

İçinde yaşanan yüzyıldaki hızlı değişme ve gelişmeler insan yaşamını olumlu ve olumsuz birçok yönden etkilemektedir. İnsanlar, bu hızlı gelişme ve değişmeye uyum sağlamaya çabalarlarken çoğu zaman kendi iyilik hallerini göz ardı edebilmektedirler. Özellikle yarının toplumunu yönetecek olan gençliğin yetiştiği üniversite ortamı çoğu genç için stres ve kaygı yaratan bir ortam niteliği taşımaktadır. Bu nedenle, bu çalışmada üniversite öğrencilerinin içinde bulunduğu ortam ve gelişimsel özellikleri dikkate alınarak, öncelikle, iyilik halinin arkadaşlık ve sevgi boyutları incelenmiştir.

Araştırmalar gençlik veya ergenlik döneminde uygulanan iyilik hali programlarının etkililiğini göstermektedir (Peterson, 1996; Askegaard, 2000; Williams, Kolar, Reger & Pearson, 2001). Bu çerçevede hazırlanacak iyilik hali programları için öncelikle üniversite

öğrencilerinin iyilik halini etkileyen faktörlerin bilinmesi gereklidir. Araştırmalar, karşı cins arkadaşlığı (Dietch, 1978; Hendrick & Hendrick, 2002; Sarı, 2003), fiziksel egzersiz (Cramer, Nieman & Lee, 1991; Greenberg, Dintimon & Oakes, 1997; Modrcin-Talbott & diğerleri, 1998; Biddle, Kenneth & Boutcher, 2000; Szabo, 2003), sosyal ilişkiler ve sosyal desteğin (Meehan, Durlak & Braynt, 1993; Jou & Fukada, 1995; Greenberg, Dintimon & Oakes, 1997; Drew & Kiecolt-Glaser, 1998; Wentzel, 1998; Chou, 1999; Rahl, 2003) sağlığı (iyilik halini) doğrudan etkilediğini göstermektedir. Buna karşın, Türkiye’de üniversite öğrencilerinin veya diğer genç grupların iyilik halini incelenmesi ile ilgili sınırlı çalışma bulunmaktadır (Sarı, 2003). Bu araştırmanın birinci amacı üniversite öğrencilerinin iyilik halinin “Arkadaşlık ve “Sevgi” boyutlarını etkileyen değişkenleri saptamak; ikinci amacı ise, bu konuda Türkiye’de literatürdeki bir boşluğu doldurmaktır.

Yöntem

Araştırma Kapsamına Giren Bireyler

Araştırma kapsamını, Başkent Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi’nden alınan 936 (623 kız, 313 erkek) öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin % 67’si kız, % 33’ü ise erkek olup % 5’i 19 ve altı, % 12’si 24 ve üstü, % 31’i 20-21 ve % 52’si 22-23 yaşlarındadır. Öğrencilerin % 55’i Hacettepe, % 45’i ise Başkent Üniversitesi’ne devam etmektedirler. Öğrencilerin % 19’u birinci, % 12’si ikinci, % 16’sı üçüncü ve % 53’ü ise dördüncü sınıfta okumaktadırlar.

Veri Toplama Araçları

İyilik hali ölçeği (İHÖ). Araştırmada iyilik hali ile ilgili veriler Witmer, Sweeney ve Myers tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türk toplumuna uyarlaması yapılan İyilik Hali Ölçeği (The Wellness Evaluation of Lifestyle [WEL]) kullanılarak elde edilmiştir (Doğan, 2004). İHÖ, Maneviyat, Kendini Yönetme, Çalışma-Serbest Zaman, Arkadaşlık ve Sevgi olmak üzere beş alt ölçekten oluşmaktadır (Myers, Sweeney & Witmer, 2000). Bu çalışmada İHÖ’nün “Arkadaşlık” ve “Sevgi” alt ölçekleri kullanılmıştır.

İHÖ “tamamen katılıyorum”dan “Hiç katılmıyorum”a doğru sıralanan 4’lü Likert tipi bir ölçektir. İHÖ bireysel veya grupta uygulanabilir. Tamamlanması yaklaşık olarak 15-20 dakika almaktadır. Ölçek hem Toplam İyilik Hali puanı hem de beş alt ölçek ve Kendini Yönetmenin alt alanları için ayrı puan vermektedir. Puanın yüksekliği bireyin iyilik halinin yüksekliğine işaret etmektedir.

İHÖ’nün benzer ölçekler geçerliği Kısa Semptom Envanteri (KSE) ölçüt alınarak yapılmıştır. İHÖ ile KSE toplam puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r = -.42$; $p \leq 0.01$). İHÖ’nün Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ölçeğin bütününe ilişkin .92, Maneviyat .76, Kendini Yönetme .87, Serbest Zaman .75, Arkadaşlık .71 ve Sevgi için .64 olarak bulunmuştur. Ölçeğin, üç hafta ara ile 80 öğrenciye uygulanması sonucunda elde edilen test-tekrar test güvenilirlik katsayıları (rr_x) ölçeğin tümüne ilişkin $rr_x = .67$, Maneviyat $rr_x = .64$, Kendini Yönetme $rr_x = .71$, Serbest Zaman $rr_x = .72$, Arkadaşlık $rr_x = .51$, Sevgi $rr_x = .53$ ’dür.

Algılanan sosyal destek ölçeği (ASDÖ). Araştırma kapsamına giren öğrencilerin sosyal destek düzeyini ölçmek amacıyla, Yıldırım (1997) tarafından geliştirilmiş olan ASDÖ kullanılmıştır. ASDÖ “aile”, “akraba”, “arkadaş”, “öğretmen” ve “toplum” olmak üzere beş alt ölçeğe sahiptir. Bu çalışmada ASDÖ’nün “Aile Desteği” ve “Arkadaş Desteği” alt ölçekleri kullanılmıştır. Likert tipi üçlü derecelendirilmiş olan ölçekten elde edilen puanların yüksekliği bireyin sosyal destek düzeyinin de yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

ASDÖ’nün güvenilirlik katsayısı Cronbach Alpha ile hesaplanmıştır. Alfa güvenilirlik katsayısı ölçeğin tümü için 0.93; Aile Desteği (AİD) = 0.79; Arkadaş Desteği (ARD) = 0.74 olarak bulunmuştur. ASDÖ ile Harter’in geliştirdiği Çocuklar ve Gençler için ASDÖ toplam puanları arasında 0.69 korelasyon bulunmuştur (Yıldırım, 1998).

Kişisel bilgi formu. Araştırmacı tarafından, araştırmadaki bağımsız değişkenleri saptamak amacıyla kişisel bilgi formu geliştirilmiştir. Kişisel bilgi formunda yer alan sorular; cinsiyet, karşı cins arkadaşlığı ve fiziksel egzersiz yapma sıklığıdır. Kişisel bilgi formu bu değişkenlere uygun olarak hazırlanan soruları ve her sorunun seçeneklerini kapsamaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama uygulaması 2002-2003 öğretim yılı Nisan ve Mayıs ayları içerisinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları araştırmacı tarafından öğrencilere sınıfta uygulanmıştır. Öğrencilere İyilik Hali Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği birlikte uygulanmıştır. Uygulama 25-30 dakika sürmüştür.

Verilerin analizinde, öncelikle varyansların homojenliği test edilmiştir. Daha sonra Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) ve Tukey testi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında analizler 0.05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

Bulgular ve Sonuçlar

Araştırmanın bu bölümünde, üniversite öğrencilerinin iyilik halinin "Arkadaşlık" ve "Sevgi" boyutlarını (1) cinsiyet (2) karşı cins arkadaşlığı, (3) fiziksel egzersiz yapma sıklığı, (4) aile destek düzeyi ve (5) arkadaş destek düzeyi değişkenleri açısından incelemek amacıyla öncelikle gruplara ilişkin veriler üzerinde MANOVA yapılmış ve analiz sonuçları Tablo-1'de sunulmuştur. Daha sonra, MANOVA sonucu F değerleri manidar bulunan değişkenlerin alt gruplarına ilişkin puan ortalamaları arasında gözlenen bu farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını saptamak amacıyla verilere Tukey testi uygulanmış ve sonuçlar metin içinde özetlenmiştir.

Tablo 1'den görüldüğü gibi, cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin iyilik halinin "Arkadaşlık" ve "Sevgi" boyutlarına ilişkin F değeri manidar bulunmuştur. Kız öğrencilerin "Arkadaşlık" (\bar{x} =86,18) ve "Sevgi" (\bar{x} =86,87) puan ortalamalarının erkeklerin puan ortalamalarına (\bar{x} ark.=82,23; \bar{x} sev. =79,92) kıyasla daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Karşı cinsten bir arkadaşının olup olmamasına göre öğrencilerin iyilik halinin "Sevgi" boyutuna ilişkin F değeri manidar bulunurken, "Arkadaşlık" boyutuna ilişkin F değeri

Tablo 1

Cinsiyet, Karşı Cins Arkadaşlığı, Fiziksel Egzersiz, Aile ve Arkadaş Destek Düzeyine Göre MANOVA Sonuçları

Kaynak	Bağımlı Değişkenler	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F
Cinsiyet	Arkadaşlık	1359,566	1	1359,566	11,554***
	Sevgi	5090,121	1	5090,121	31,443***
Karşı Cins Arkadaşı	Arkadaşlık	126,002	1	126,002	1,071
	Sevgi	35202,67	1	35202,67	217,455***
Fiziksel Egzersiz Yapma Sıklığı	Arkadaşlık	803,072	4	200,768	1,706
	Sevgi	1770,356	4	442,589	2,734*
Aile Destek Düzeyi	Arkadaşlık	3281,202	2	1640,601	13,942***
	Sevgi	1379,246	2	768,37	22,514***
Arkadaş Destek Düzeyi	Arkadaşlık	20210,30	2	10105,149	85,875***
	Sevgi	7180,407	2	3590,204	22,177***
Hata	Arkadaşlık	101669,0	864	117,672	
	Sevgi	139868,7	864	161,885	
Toplam	Arkadaşlık	6503242	885		
	Sevgi	6552266	885		

*p < .000,

**p < .001,

***p < .05

Manidar bulunmamıştır. “Sevgi” boyutunda karşı cinsten bir arkadaşı olan öğrencilerin puan ortalaması (\bar{x} =91,54) karşı cinsten bir arkadaşı olmayan öğrencilerin puan ortalamasından (\bar{x} =77,70) yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlara göre karşı cinsten bir arkadaşı olan öğrencilerin iyilik halinin “Sevgi” boyutunda, karşı cinsten bir arkadaşı olmayan öğrencilere kıyasla daha iyi durumda oldukları belirlenmiştir.

Fiziksel egzersiz yapma sıklığı değişkenine göre öğrencilerin iyilik halinin “Sevgi” boyutuna ilişkin F değeri manidar bulunurken, “Arkadaşlık” boyutuna ilişkin F değeri anlamlı bulunmamıştır. “Sevgi” boyutunda, fiziksel egzersiz yapma sıklığına göre grupların ortalamaları arasında gözlenen farkın kaynağını test etmek amacıyla verilere Tukey testi uygulanmıştır. Tukey testi sonuçlarına göre, “Sevgi” boyutunda, “haftada birkaç” kez fiziksel egzersiz yapanların puan ortalamalarıyla (\bar{x} =83,62), “iki haftada bir” fiziksel egzersiz yapanların puan ortalamaları (\bar{x} =88,36); “iki haftada bir” fiziksel egzersiz yapanların puan ortalamalarıyla (\bar{x} =88,36), “ayda bir” fiziksel egzersiz yapanların puan ortalamaları (\bar{x} =84,58) ve “hiç” fiziksel egzersiz yapmayanların puan ortalamaları (\bar{x} =82,87) arasında anlamlı farklar saptanmıştır. Bu sonuçlara göre en az iki haftada bir fiziksel egzersiz yapanların “Sevgi” açısından daha yüksek düzeyde bir iyilik haline sahip oldukları belirlenmiştir.

Ailenin destek düzeyine göre öğrencilerin iyilik halinin “Arkadaşlık” ve “Sevgi” boyutuna ilişkin F değeri manidar bulunmuştur. “Arkadaşlık” ve “Sevgi” boyutlarına ilişkin, aile destek düzeyine göre grupların ortalamaları arasında gözlenen fark Tukey testi ile kontrol edilmiştir. Tukey testi sonuçlarına göre, “yüksek” düzeyde aile desteğine sahip öğrencilerin “Arkadaşlık” (\bar{x} ark.=88,62) ve “Sevgi” (\bar{x} sev. =87,32) puan ortalamalarının, “orta” (\bar{x} ark.=85,90), (\bar{x} sev. =85,60) ve “düşük” (\bar{x} ark.=78,79), (\bar{x} sev. =80,27) düzeyde aile desteğine sahip olan öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yine “orta” düzeyde aile desteğine sahip öğrencilerin “Arkadaşlık” ve “Sevgi” puan ortalamalarının, “düşük” düzeyde aile desteğine sahip olan öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Genel olarak ailenin sosyal destek düzeyinin artmasına paralel olarak öğrencilerin iyilik halinin “Arkadaşlık” ve “Sevgi” boyutunda bir yükselme gözlenmektedir.

Tablo 1’den izlendiği üzere, arkadaş destek düzeyine göre öğrencilerin iyilik halinin “Arkadaşlık” ve “Sevgi” boyutlarına ilişkin F değeri manidar bulunmuştur. F değeri manidar çıkan boyutlarda, arkadaş destek düzeyine göre grupların ortalamaları arasında gözlenen farkın kaynağını test etmek amacıyla verilere Tukey testi uygulanmıştır. Tukey testi sonuçlarına göre, “yüksek” düzeyde arkadaş desteğine sahip öğrencilerin “Arkadaşlık” (\bar{x} ark.= 91,48) ve “Sevgi” (\bar{x} sev. =89,66), puan ortalamalarının “orta” (\bar{x} ark.= 86,10), (\bar{x} sev. =85,49) ve “düşük” (\bar{x} ark.=75,54), (\bar{x} sev. =78,03) düzeyde arkadaş desteğine sahip olan öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yine “orta” düzeyde arkadaş desteğine sahip öğrencilerin “Arkadaşlık” ve “Sevgi” puan ortalamalarının, “düşük” düzeyde arkadaş desteğine sahip olan öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Genel olarak arkadaş destek düzeyinin artmasına paralel olarak öğrencilerin iyilik halinin “Arkadaşlık” ve “Sevgi” boyutlarında bir yükselme gözlenmektedir.

Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonuçları, kız öğrencilerin İyilik Halinin “Arkadaşlık” ve “Sevgi” boyutlarındaki puan ortalamalarının erkek öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu saptanmıştır. Myers, Sweeney ve Witmer’e (2000) göre “Arkadaşlık” ve “Sevgi” alt ölçekleri sosyal ilgi, temel sosyal beceriler, sosyal destek alma ve verebilme, kişilerarası ilişki ve paylaşma boyutlarını kapsamaktadır. Witmer ve Sweeney (1992) bu iki yaşam görevi arasındaki farkı ilişkinin doğası, duygusal bağlanma ve kendini açma düzeyine göre belirlemektedirler. Sevgi ilişkisi arkadaşlık ilişkisine göre daha yakın bir paylaşımı içermektedir. Dolayısıyla, bu araştırma bulgusuna göre, kızlar erkeklere göre yaşantılarını daha fazla paylaşmakta ve daha fazla sosyal beceri ve sosyal desteğe sahip olmaktadır.

İlgili literatüre bakıldığında, bu araştırma bulgusuna benzer bulgular olduğu görülmektedir. Araştırmalar kızların erkeklere göre, yakın arkadaşlık ilişkilerine daha istekli olduklarını (Adelson, 1966; Akt. Paul & White, 1990; Furman & Buhrmester, 1992); daha fazla sosyal destek aldığını (Slavin & Rainer, 1990; Baum & Grunberg, 1991); yaşantılarını arkadaşlarıyla daha fazla paylaştıklarını (Steiffge-Krenke, 1996); ve arkadaş sayısının daha fazla olduğunu (Colarossi, 2001) göstermektedir. Sosyal destek ve iyilik hali arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma sonuçları da, sosyal desteğin kızların iyilik hali üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymaktadır (Slavin & Rainer, 1990; Levitt, Guacci-Franco & Levitt, 1993). Sunulan araştırma bulguları bu araştırma bulgusuyla tutarlı olarak, kızların erkeklerden daha fazla arkadaşlık ilişkilerine önem verdiklerini, yaşantılarını arkadaşlarıyla paylaşmaya daha istekli olduklarını ve sosyal destek almaya daha açık olduklarını göstermektedir.

Araştırma sonuçları, karşı cinsten bir arkadaşı olan öğrencilerin olmayanlara kıyasla “Sevgi” boyutunda iyilik halinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular Sarı’nın (2003) araştırma bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Araştırma sonucu elde edilen bir diğer bulgu ise fiziksel egzersiz yapma sıklığı artıkça öğrencilerin İyilik Halinin “Sevgi” boyutunda bir artma olduğudur. İlgili literatürde fiziksel egzersiz yapma sıklığı ile iyilik halinin “Arkadaşlık” ve “Sevgi” boyutları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte fiziksel egzersizin bireyin genel iyilik hali ve sağlığı üzerinde olumlu etkileri olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Cramer, Nieman & Lee, 1991; Greenberg, Dintimon & Oakes, 1997; Modrcin-Talbot & diğerleri, 1998; Biddle, Kenneth & Boutcher, 2000; Szabo, 2003).

Araştırma sonuçlarına göre, “aile destek” ve “arkadaş destek” düzeyinin artmasına paralel olarak öğrencilerin “Arkadaşlık” ve “Sevgi” boyutlarında iyilik halinin yükseldiği bulunmuştur. Sweeney ve Witmer (1991) sosyal desteğin “Arkadaşlık” ve “Sevgi” alt ölçeklerinin önemli bir ögesi olduğunu belirtmektedirler. Dolayısıyla sosyal destek yükselmesinin bu alt ölçeklerde iyilik halini yükseltmesi beklenen bir sonuçtur.

Literatürde aile destek düzeyi ile iyilik halinin “Arkadaşlık” ve “Sevgi” ölçekleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaya rastlanılmamıştır. Bununla birlikte aileden alınan destek ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Araştırmalar, aile desteği ile ergenlerde alkol kullanımı arasında ters yönde bir ilişki olduğunu ve aileden alınan desteğin düşüklüğünün ergenlerdeki düşük düzeydeki olumlu duygularla ilişkili olduğunu (Wills, DuHamel & Vaccaro, 1995); anne babadan yüksek düzeyde ilgi görenlerde psikiyatrik belirti ve sıkıntılarının daha az olduğunu (Canetti & Bachar, 1997; Wentzel, 1998); ana-babalarından sürekli destek gören ergenlerin depresyon düzeylerinin daha düşük olduğunu ve öznel iyilik hali üzerinde aile desteğinin bağımsız bir etkiye sahip olduğunu (Chou, 1999; Juang & Silbereisen, 1999) göstermiştir. Elde edilen bulgulardan ailesinden yeterince destek gören öğrencilerin daha olumlu duygulara sahip oldukları, daha az psikolojik sıkıntı

yaşadıkları ve alkol kullanımı gibi sağlıksız davranışlardan kaçındıkları söylenebilir. Bu özellikler, şüphesiz ki iyilik halini yükselten durumlardır.

Araştırmada ayrıca, “arkadaş destek” düzeyinin artmasına paralel olarak öğrencilerin “Arkadaşlık” ve “Sevgi” boyutlarında iyilik halinin yükseldiği bulunmuştur. Literatürde arkadaş destek düzeyi ile iyilik halinin “Arkadaşlık” ve “Sevgi” alt ölçekleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte arkadaş desteğinin çeşitli psikolojik değişkenlerle ilişkisini inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Burke ve Weir (1978) arkadaş desteğinden daha fazla doyum sağlayan lise öğrencilerinin daha az stres, psikosomatik şikayet ve olumsuz duygu gösterdiklerini; Wentzel (1998) sosyal desteğin duygusal sıkıntılarla negatif yönde ilişkili olduğunu; Chou (1999) arkadaş ilişkilerinden doyumun depresyon, olumsuz ve olumlu duygu ile ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Bahsedilen araştırma bulguları arkadaş desteği arttıkça depresyon, stres ve psikolojik belirtilerde azalma olduğunu göstermektedir. Daha önce de belirtildiği üzere, daha az psikolojik sıkıntıya sahip olmak ve benlik saygısının yüksek olması iyilik halini yükselten durumlardır. Bu araştırmadan elde edilen bulgular ile sözü edilen araştırma bulguları benzerlik göstermektedir.

Araştırma bulguları erkek öğrencilerin “Sevgi” ve “Arkadaşlık” boyutlarında daha düşük bir iyilik haline sahip olduklarını göstermiştir. Bu kapsamda erkek öğrencilere, arkadaşlık ilişkileri ve sevgilerini ifade etmelerinin önemini vurgulandığı psiko-eğitsel programlar düzenlenebilir. Diğer yandan, üniversite öğrencilerinin karşı cinsle sağlıklı ilişkiler kurup sürdürmelerine; ayrıca sosyal ilişkilerini ve özellikle de arkadaşlık ilişkilerini güçlendirmeye yönelik psiko-eğitsel programlar hazırlanıp sunulabilir. Üniversite öğrencilerinin egzersiz yapmaları iyilik halini etkileyen önemli bir faktör olarak görülmektedir. Bu nedenle, üniversiteler öğrencilerin egzersiz yapabilme olanaklarını iyileştirebilirler. Aile ve arkadaş desteğine göre üniversite öğrencilerinin iyilik halinin “Sevgi” ve “Arkadaşlık” boyutlarının anlamlı olarak değiştiği anlaşılmaktadır. Bu nedenle, aile ve arkadaşlarından yeterli destek görmeyen üniversite öğrencilerine “sosyal destek” içerikli eğitim programları düzenlenebilir, bu öğrencilerin sosyal destek kaynaklarından yararlanabilmeleri, sosyal destek sistemlerini güçlendirebilmeleri amacıyla çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Ardell, D. B. (1998). The history of wellness. *Ardell Wellness Report*, 50, 3-11.
- Ardell, D. B. (2001). Wellness models. *Ardell Wellness Report*, 59(6), 4.
- Askegaard, M. L. (2000). *The impact of college wellness course on wellness knowledge, attitude, and behavior*. Unpublished doctoral dissertation, The University of North Dakota.
- Baum, A., & Grungberg, N. E. (1991). Gender, stress and health. *Health Psychology*, 10(2), 80-85.
- Bezner, J. R., Adams, T.B. & Steinhardt, M. A. (1997). Relationship of body dissatisfaction to physical health and wellness. *American Journal of Health Behavior*, 21(2).
- Biddle, S. J. H., Kenneth, R. F., & Boutcher. S. H. (2000). *Physical activity and psychological well-being*. London and New York, Routledge.
- Bree, V. D. M. B. M., Passchier, J., & Emmen, H. H. (1990). Influence of quality of life and stress coping behaviour on headaches in adolescent male students: An explorative study. *Headache*, 30(3), 165-168.
- Burke, R.J., & Weir, T. (1978). Sex difference in adolescent life stress, social support, and well-being. *The Journal of Psychology*, 98, 277-278.
- Cagle, B. (2000). *A survey of status of the life a time wellness course in tennessee*. Unpublished doctoral dissertation, DA. Middle Tennessee State University.
- Canetti, L., & Bachar, E. (1997). Parental bonding and mental health in adolescence. *Adolescence*, 32(126), 381-394.
- Chou, K-L. (1999). Social support and subjective well-being among Hong Kong Chinese young adults. *Journal of Genetic Psychology*, 160(3), 319-331.
- Clark, A. A., & C.A. Hovanitz. (1989). Dimensions of coping that contribute to psychopathology. *Journal of Clinical Psychology*, 45, 28-36.
- Colarossi, L. G. (2001). Adolescent gender differences in social support: Structure, function, and provider type. *Social Work Research*, 25(4), 233-242.
- Cramer, S. R., Nieman, D. C., & Lee, J.W. (1991). The effects of moderate exercise training on psychological well-being and mood state in women. *Journal of Psychosomatic Research*, 35(4-5): 437-449.
- Degges-White, S., Myers, J. E., Adelman, J. U., & Pastoor, D. D. (2003). Examining counseling needs of headache patients: An exploratory study of wellness and perceived stress. *Journal of Mental Health Counseling*, 25(4), 271-290.
- Dietch, J. (1978). Love, sex roles, and psychological health. *Journal of Personality Assessment*, 42(6), 626-634.
- Doğan, T. (2004). *Üniversite öğrencilerinin iyilik halinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Donaghy, K. B. (1995). Beyond survival: Applying wellness interventions in battered women's shelters. *Journal of Mental Health Counseling*, 17(1), 3-17.
- Dreikurs, R. R. (1953). *Fundamentals of Adlerian psychology*. Chicago: Alfred Adler Institute.
- Drew, J. B. & Kiecolt-Glaser, J. K. (1998). Defining wellness: Stress, illness and the application of existing knowledge. *Psychological Inquiry*, 9(1), 165.
- Furman, W., & Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development*, 63(1), 103-115.
- Greenberg, J. S., Dintimon, G. B., & Oakes, B. M. (1997). *Wellness: Creating a life of health and fitness*. Allyn and Bacon.
- Hendrich, S. & Hendrich C. (2002). Love. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology*, (pp. 472-484). New York: Oxford University Press.
- Jou, Y. H., & Fukada, H. (1995). Effect of social support from various sources on the adjustment of Chinese students in Japan. *Journal of Social Psychology*, 135(3), 305-311.
- Juang, L. P., & Silbereisen, R. K. (1999). Supportive parenting and adolescent adjustment across time in former East and West Germany. *Journal of Adolescence*, 22(6), 719-736.
- Levitt, J. M., Guacci-Franco, N., & Levitt, J. L. (1993). Convoys of social support in childhood an early adolescence: Structure and function. *Developmental Psychology*, 29(5), 811-818.
- Meehan, M.P., Durlak, J.A., & Braynt, F.B. (1993). The relationship of social support to perceived control and subjective mental health in adolescents. *Journal of Community Psychology*, 21, 49-55.
- Modrcin-Talbott, M.A., Pullen, L., Zandstra, K., Ehrenberger, H., & Muenchen, B. (1998). A study of self-esteem among well adolescents: Seeking a new direction. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 21, 229-241.
- Myers, J. E., Sweeney, T. J., & Witmer, J. M. (2000). The wheel of wellness counseling for wellness: A holistic model for treatment planning. *Journal of Counseling and Development*, 78 (3), 251-266.

- Palombi, B. J. (1991). Psychometric properties of wellness instruments. *Journal of Counseling and Development*, 71(2), 221-225.
- Paul, E. L., & White, K. M. (1990). The development of intimate relationships in late adolescence. *Adolescence*, 25(98), 375-400.
- Peterson, M. (1996). Health perception and behavior comparison between wellness program participants and non-participants. *Journal of Wellness Perspectives*, 12(3), 155-160.
- Rahl, R. (2003). Some sceptical comments on the relationship between social support and well-being. *Leisure Studies*, 22(4), 357-368.
- Rosenfeld, L. R., & Richman, J. M. (1998). Low social support among at-risk adolescents. *Social Work in Education*, 20(4), 245-260.
- Sarı, T. (2003). *Wellness and its' correlates among university students: relationship status, gender, place of residence, and GPA*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Slavin, L. A., & Rainer, K. L. (1990). Gender differences in emotional support and depressive symptoms among adolescents: A prospective analysis. *American Journal of Community Psychology*, 18(3), 407-421.
- Steiffge-Krenke, I. (1996). Stress, coping, and relationship in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 375-376.
- Sweeney, T. J., & Witmer, J. M. (1991). Beyond social interest: striving toward optimum health and wellness. *Individual Psychology*, 47(4), 527-540.
- Szabo, A. (2003). The acute effects of humor and exercise on mood and anxiety. *Journal of Leisure Research*, 35(2), 152-162.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationship and motivation in middle school: The role of parents, teacher, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-207.
- Williams, K. A., Kolar, M. M., Reger, B. E., & Pearson, J. C. (2001). Evaluation of a wellness-based mindfulness stress reduction intervention: a controlled trial. *American Journal of Health Promotion*, 15(6), 422-432.
- Wills, T. A., Duhamel, K., & Vaccaro, D. (1995). Activity and mood temperament as predictors of adolescent substance use: Test of a self-regulation mediational model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(5), 901-91.
- Witmer, J.M., & Sweeney, T. J. (1992). A holistic model for wellness and prevention over life span. *Journal of Counseling & Development*, 71(2), Nov/Dec, 140-148.
- Yıldırım, İ. (1997). Algılanan sosyal destek ölçeğinin geliştirilmesi, güvenilirliği ve geçerliliği. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 147-157.
- Yıldırım, İ. (1998). Akademik başarı düzeyleri farklı olan lise öğrencilerinin bazı değişkenlere göre sosyal destek düzeyleri. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 11(10), 33-45.

Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Öğretmen Öz-Yeterlik İnançları Üzerine Bir Araştırma

A Study on Vocational High School Teachers' Sense of Self-Efficacy Beliefs

Gülay EKİCİ*

Öz

Problem Durumu: Öğretmen öz-yeterlik inancı araştırmalarda üzerinde önemle durulan kavramlardan biridir. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin başarılarında ve motivasyonlarında öğretmenlerin sahip oldukları pozitif ve yüksek düzeydeki öz-yeterlik inancının etkili olduğu belirtilmektedir (Byrne, 1984; Multon, Brown & Lent, 1991; Pajares, 2002; Pajares, Miller & Johnson, 1999). Öğretmenler eğitim sisteminin önemli bir ögesidir. Bu noktada öğretmenlerin beklentileri ve inançları kendi davranışlarını dolayısıyla, öğrencilerin motivasyonlarını, tutumlarını ve başarılarını etkilemektedir. Öğretmen öz-yeterlik inancı, özellikle mesleki eğitimde hem öğretmenin hem de okulun verimliliğini etkileyen önemli faktörlerden biridir. Bu araştırma, mesleki eğitimde niteliğin artırılması yönünde önemli görülmektedir.

Araştırmanın Amacı/Araştırma Soruları: Bu çalışmanın temel amacı; meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik inançlarını farklı değişkenler açısından incelemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

- Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik inanç düzeyi nedir?
- Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik inançları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik inançları mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik inançları branşlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Yöntemi: Betimsel nitelikte olan bu araştırmada, Ankara il merkezinde 7 meslek lisesinde görev yapan toplam 240 öğretmene, 8 maddeden oluşan 4'lü Likert tipi bir ölçek uygulanmıştır. Schmitz & Schwarzer (2000) tarafından geliştirilen ölçek, Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek & Soran (2004) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin Cronbach-Alfa değeri 0.79 olarak hesaplanmıştır. Verilerin analizinde frekans, aritmetik ortalama ve bağımsız t-testi kullanılmıştır.

Bulgular ve Sonuçlar: Araştırma verileri incelendiğinde; meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik inanç düzeylerinin orta düzeyin üstünde (19.05) olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğretmen öz-yeterlik inançları cinsiyetlerine ve branşlarına göre farklılık göstermektedir. Bu farklılık kadın öğretmenler ve kültürel ders öğretmenleri yönünde olan bir farklılıktır. Diğer taraftan öğretmenlerin öğretmen öz-yeterlik inançları kıdemlerine göre farklılık göstermemektedir.

Öneriler: Literatürde mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik inançlarının değerlendirildiği bir araştırma bulunmamaktadır. Bu nedenle, meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik inançlarının farklı değişkenler açısından değerlendirildiği veya farklı öğretmen öz-yeterlik ölçeklerinin kullanıldığı araştırmalar yapılmalıdır. Bu araştırmalar meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik inançlarının daha iyi anlaşılmasında etkili olacaktır.

Anahtar Sözcükler: Öz-yeterlik inancı, öğretmen öz-yeterlik inancı, mesleki eğitim, meslek lisesi.

* Öğr. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Beşevler/ ANKARA, e-posta: gulayekici@yahoo.com

Abstract

Background/ Problem Statement: Teacher self-efficacy beliefs have received increasing attention in educational studies. Researchers have found positive relationships between a variety of productive teacher behaviors–high teacher self-efficacy ratings and much of the recent studies examining teachers’ expectations and beliefs about their effectiveness play a critical role in relating to student outcomes such as student motivation and achievement (Byrne, 1984; Multon, Brown & Lent, 1991; Pajares, 2002; Pajares, Miller & Johnson, 1999). Teachers are very important part of the educational system. Teachers’ expectancies and beliefs have been shown to influence their own behavior, students’ motivation, attitudes and achievement in vocational education. Teacher self-efficacy is an important factor in teacher and school effectiveness, more particularly in. This research is very important for better quality vocational education.

Purpose/ Objective/ Research Questions/ Focus of Study: The aim of this study is to analyses the vocational high school teachers’ teacher self-efficacy beliefs in terms of different variables. For this aim answers have been searched for the following questions;

- a. What is the level of teacher self –efficacy beliefs of vocational high school teachers?
- b. Is there a significant difference between the vocational high school teachers’ teacher self –efficacy beliefs and their sex?
- c. Is there a significant difference between the vocational high school teachers’ teacher self –efficacy beliefs and their years of teaching experience?
- d. Is there a significant difference between the vocational high school teachers’ teacher self –efficacy beliefs and their subject area?

Methods: In this descriptive study, an 8-items, 4-point Likert-type scale was administered to 240 vocational high school teachers from 7 different vocational high schools in Ankara. This scale was developed by Schmitz & Schwarzer (2000) and adopted to Turkish by Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek & Soran (2004). Cronbach-Alpha value for whole the scale was found to be 0.79. In the analysis of data frequency, arithmetical mean and independent t-test were performed.

Finding/ Results: After the research data was analyzed, it was found out that the teacher self-efficacy beliefs level of the vocational high school teachers were a little bit above the middle level (19.05). There is a significant difference between the teachers’ teacher self-efficacy beliefs and their sex and their subject area. This difference is in favor of female teachers and cultural lesson teachers. On the other hand, there is no significant difference between the teachers’ teacher self-efficacy beliefs and their years of teaching experience.

Conclusions/Recommendations: Since no study currently exists, continued research in vocational teachers’ teacher self-efficacy beliefs is recommended. New research can consist of replication of this study with different teacher self-efficacy scale or other variables. This research will lead to a thorough understanding of vocational teachers’ teacher self-efficacy beliefs better.

Keywords: Self-efficacy beliefs, teacher self-efficacy beliefs, vocational education, vocational high school.

Bilim ve teknolojide meydana gelen hızlı gelişmelere paralel olarak sanayileşme de önemli gelişmeler meydana gelmektedir. Bu sebeple ülkemizin hizmet ve üretim alanlarında teknolojik gelişmelerle uyumlu, mesleki ve teknik becerilerle donatılmış insan gücüne olan gereksinimi artmaktadır. Bu gereksinimi karşılamak için, çağdaş teknoloji ve yöntemlerini bilen, yorumlayan, kullanan, geliştiren ve yeniliklere uyum sağlayan nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi, mesleki ve teknik eğitimin görevidir. Mesleki ve teknik eğitimde görev alan atölye, meslek dersi ve diğer kültü-

rel ders öğretmenleri nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde çok önemli bir role sahiptirler (Ulusoy, 2003). Çünkü ancak alanında yeterli ve kendine güvenen öğretmenlerin yetiştirdikleri bilinçli öğrenciler ülkenin gelişimi yolunda önemli görevler üstlenebilecek düzeye erişebilirler. Bu noktada mesleki ve teknik eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin çok iyi niteliklere sahip olmaları gerekmektedir. İlgili nitelikler kapsamında yer alan en önemli kavramlardan biri öz-yeterlik kavramıdır. Çünkü bireylerin bazı davranışları başarıyla gösterebilmelerinde etkili olan faktörlerden biri bireylerin o davranışla ilgili sahip oldukları öz-yeterlik düzeyleridir.

Öz-yeterlik ilk defa Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nda (Sosyal Bilişsel Kuram) vurgulanan anahtar kavramlardan biridir (Bandura, 1977). Bandura öz-yeterlik kavramını, davranışların oluşmasında etkili olan bir nitelik ve "bireyin, belli bir performans göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı" olarak tanımlamaktadır (Bandura, 1997, s. 3; Zimmerman, 1995, s. 202-231).

Bandura'ya göre, öz-yeterlik bireyin içinde var olan davranışların ortaya çıkmasında ve yeni davranışların oluşmasında son derece önemlidir. Bireylerin tercih ettikleri davranışların özünde bir görevi yerine getirmek amaçlı davranışlar vardır ki, bunlar bireyin sahip olduğu öz-yeterliğiyle ilgili durumları ifade etmektedir. Bu noktada bir davranışın iki boyutu ortaya çıkmaktadır. Bunlar sonuç beklentisi ve öz-yeterlik beklentisidir. Bireyin davranışlarında oldukça önemli olan öz-yeterlik inançları dört kaynağa bağlı olarak ortaya çıkmaktadır (Bandura, 1995). Bunlar; a) benzer bir davranışı ilk elden tecrübe etme (tam ve doğru deneyimler), b) başkalarının aynı tür davranışlarını izleme fırsatı bulma (sosyal modeller), c) bir otorite tarafından inandırılma (sözel ikna) ve d) bireyin kendi fizyolojik ve duygusal durumlarını algılama (fizyolojik ve duygusal durumlar)'dır. Bandura'nın, özellikle öz-yeterlik inancının bireyin a) etkinlikleri seçimini, b) güçlükler karşısındaki sebatını, c) çabalarının düzeyini ve d) performansını etkilediği konusundaki görüşü bir çok araştırmaya konu olmuştur (Aşkar & Umay, 2001).

Öz-yeterlik kavramıyla ilişkili en önemli kavramlardan biri **öğretmen öz-yeterlik inancı** kavramıdır. Öz-yeterlikle ilgili yapılan çalışmalarda da en önemli alanlardan biri öğretmen öz-yeterlik inançlarıdır (Emmer & Hickmen, 1991; Hoy & Woolfolk, 1993; Ross, 1992; Soodak & Podel, 1998). Öğretmen öz-yeterlik inancı, öğretmenlerin öğrencilerin performanslarını etkileme kapasitelerine veya görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli davranışları gösterebilecekleri konusundaki inançları olarak tanımlanmaktadır (Aston, 1984).

Konuyla ilgili yurtdışı literatür incelendiğinde; öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile öğrenci başarısı (Alinder, 1995; Moore & Esselman, 1992; Tschannen-Moran & Hoy, 2001), sınıf yönetimi ve zaman yönetimi stratejileri (Gibson & Dembo, 1984) vb konularda öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının incelendiği belirlenmiştir.

Ülkemizde de son yıllarda öğretmen öz-yeterlik inancı konusunda yapılmış çalışmalarda sayıca bir artış olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların özellikle bilgisayar öz-yeterlik algısı (Akkoyunlu & Kurbanoglu, 2003; Akkoyunlu & Orhan, 2003), bir öğretim tekniğinin öz-yeterlik algısına ve akademik başarıya etkisi (Koray, Yaman & Altunçekiç, 2004), öz-yeterlik ile sınıf yönetimi ilişkisi (Savran & Çakiroğlu, 2003), öğretmen öz-yeterliği (Yavuz & Koç, 2002; Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek & Soran, 2004) vb konular üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlik inanç düzeylerinin belir-

lenmesine ve öz-yeterlik inançlarının kişisel özelliklerine göre farklılaşma gösterip göstermediğini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysaki, ülkemizde uygulanan mesleki eğitimin istenilen niteliklere kavuşabilmesinde öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının önemli olduğu göz ardı edilmemelidir. Ülkemiz açısından oldukça önemli olan mesleki ve teknik eğitimin gelişmesi ve istenilen seviyelere ulaşmasında en önemli rol öğretmenlere düşmektedir. Çünkü öğretmenlerin görevlerini başarıyla yerine getirmeleri konusunda öz-yeterlik inançları, öğretmenlerin kendine güven duyması veya kendi yeterliklerini olumlu algılamaları ile öğrencilerin akademik başarısı, motivasyonları ve öğrenci yeterlikleri arasında pozitif ilişkiler olduğu belirtilmektedir (Graham, Harris, Fink & McArthur, 2001).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı; meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik inancını farklı değişkenler açısından araştırmaktır. Çalışma çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Öğretmenlerin öğretmen öz-yeterlik inancı ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin öğretmen öz-yeterlik inancı;
 - a) Cinsiyet,
 - b) Mesleki kıdem ve
 - c) Branş değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu çalışma betimsel nitelikte bir araştırmadır. Çalışmayla ilgili uygulamalar 2004-2005 Eğitim-Öğretim yılında yapılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini Ankara'nın merkez ilçelerindeki meslek liselerinde görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Çalışma grubunu ise tesadüfî örneklem yöntemiyle belirlenen ilçelerde (Altındağ, Keçiören ve Yenimahalle) bulunan 7 meslek lisesinde görev yapan toplam 730 öğretmen oluşturmuştur. Bu öğretmenler arasından çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 300'üne ölçme aracı verilmiştir. Ancak bunlardan 253'ü geri gelmiş ve geri dönen ölçme araçlarından toplam 240'ı çalışma kapsamına alınmıştır. 240 öğretmenin 165'i erkek ve 75'i kadın öğretmenden oluşurken, öğretmenlerin 172'i meslek dersi öğretmeni, 68'i kültür dersi öğretmeni ve 164'ü 1-10 yıl kıdeme sahipken, 76'sı 11 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerden oluşmuştur (Tablo 1). Çalışma grubunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre fazla olması ve meslek dersi öğretmenlerinin kültürel ders öğretmenlerine göre fazla olması sadece tesadüfî bir sonuçtur. Ancak meslek liselerinin, mesleki derslere ağırlık vermesi, çoğunlukla erkeklerin eğitim aldığı branşları içermesi gibi özellikler açısından düşünüldüğünde doğal bir sonuç olarak görünmektedir.

Tablo 1*Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerinin Dağılımı*

Meslek Lisesi	Öğretmen Sayısı ()*		Çalışma grubu	Cinsiyet		Branş		Kıdem (yıl)	
				Erkek	Kadın	Meslek dersi	Kültür dersi	1-10	11 ≥
Altındağ	f	f	f	f	f	f	f	f	f
İskitler End. Mes. L.	135-	(43)*	33	20	13	23	10	22	11
Ulus End. Mes. L.	70-	(25)*	17	12	5	9	8	12	5
Y.Beyazit End.Mes.L	109-	(40)*	35	22	13	24	11	25	10
Keçiören									
İncirli End. Mes. L.	70-	(33)*	30	19	11	21	9	17	13
Keçiören End. Mes L	103-	(47)*	41	31	10	30	11	21	20
Yenimahalle									
Yapı Mes. L.	126-	(45)*	34	26	8	23	11	22	12
Y.Mah. End. Mes. L.	117-	(67)*	50	35	15	42	8	45	5
Toplam	730-	(300)*	240	165	75	172	68	164	76

* Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğretmenlerin sayısı.

Verileri Toplama Aracı

Veriler Likert tipi bir öğretmen öz-yeterlik ölçeği ile toplanmıştır. Ölçek Schmitz & Schwarzer (2000) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek maddeleri oluşturulurken öz-yeterliğin öğretmenlik başarısına olan etkilerinin araştırılmasından hareket edilmiş ve toplam 27 madde hazırlanmıştır. Daha sonra bir yıl arayla iki farklı zamanlarda uygulanan ölçeğin ölçülen güvenirlik alfa değeri 0.81 ve 0.76 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin orijinalinde 4'lü likert tipinde 10 madde yer almaktadır. Bu maddeler "bana uygun değil, bana nadiren uygun, bana çoğunlukla uygun ve bana tamamen uygun" biçiminde düzenlenmiştir (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek & Soran, 2004). Ölçek Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek & Soran (2004) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Geri-çevirme yöntemi kullanılarak uzman görüşleri doğrultusunda Türkçe'ye çevrilen ve faktör analizi yapılan, ölçeğin 2 boyutlu olduğu, "başta çıkma davranışı" boyutunun 5 maddeden, "yenilikçi davranış" boyutunun ise 3 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Böylece analiz sonuçlarına göre 10 maddeden oluşan orijinal ölçeğin Türkçe versiyonunun 8 maddeden oluştuğu tespit edilmiştir. Ölçeğin Cronbach-Alfa değeri 0.79 olarak hesaplanmıştır. Olumsuz madde içermeyen ölçekten en az 8, en fazla 32 puan alınabilmektedir.

Verilerin Çözümlemesi

Elde edilen verilerden bulguları anlamlandırmak amacıyla bağımsız değişkenlere ait veriler incelenmiştir. Bu kapsamda özellikle kıdem değişkeninde istatistiksel olarak anlamlı sonuçlara ulaşmak için gruplandırmaya gidilmiştir. Alt grupların her birinin büyüklüklerinin 15 ve daha yüksek olması durumunda parametrik bir istatistiğin kullanılabilmesi (Büyüköztürk, 2002: 8) bilgisinden hareketle, 10 yılın üstündeki kıdem gruplarında sayının 15'in altına düşmesi nedeniyle veriler gruplandırılmıştır. Bu amaçla öğretmenler kıdem olarak 10 yılın altında kıdeme sahip ve 10 yılın üstünde kıdeme sahip olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Ayrıca çalışma açısından meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin branşlarının farklılıklarına göre öğretmen öz-yeterlik inançlarının belirlenmesinden öte, mesleki ders öğretmenlerinin ve kültürel ders öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik inançlarının belirlenmesi önemli görülmektedir. Bu nedenle, çalışmada öğretmenler branşlarına göre mesleki ders öğretmenleri ve kültürel ders öğretmenleri

olmak üzere iki gruba ayrılmışlardır. Daha sonra Tablo 1' de görüldüğü gibi, cinsiyet, branş ve kıdem değişkenlerine ait gruplardaki denek sayıları birbirinden oldukça farklı olması nedeniyle ortalama, standart sapma ve standart hata değerleri belirlendikten sonra varyansların eşitliği koşulunu incelemek amacıyla Levene testi (Levene F testi) değerleri incelenmiştir (Büyüköztürk, 2002; Hayran & Özdemir, 1996). Bu ön incelemeden sonra verilerin çözümlenmesinde frekans, aritmetik ortalama ve bağımsız t-testi kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin öğretmen öz-yeterlik inanç düzeyi ve öğretmen öz-yeterlik inanç düzeylerinin cinsiyete, kıdeme ve branşa göre farklılık gösterip göstermediğine ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2

Öğretmenlerin Öğretmen Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri

N	\bar{X}	SS	mod	Dizi genişliği	Minimum - Maksimum puanlar
240	19.05	6.61	13.00	24.00	8 - 32

Tablo 2'de görüldüğü gibi öğretmenlerin öğretmen öz-yeterlik inançları ortalaması 19.05 bulunurken, bu değer bana nadiren uygun (2x8=16) ile bana çoğunlukla uygun (3x8=24) seçenekleri arasında yer almaktadır. Bu sonuç öğretmenlerin öğretmen öz-yeterlik inançlarının ölçekten alınabilecek toplam puan ortalamasından yüksek olduğunu ifade etmektedir.

Tablo 3

Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Öğretmen Öz-Yeterlik İnançlarının Bağımsız T- Testi Sonuçları

Ölçeğin Boyutları	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p
Ölçeğin Geneli	Erkek	165	14.38	4.56	11.59	0.00*
	Kadın	75	22.93	6.63		
Başa Çıkma Davranışı	Erkek	165	9.16	3.18	11.11	0.00*
	Kadın	75	14.57	4.09		
Yenilikçi Davranış	Erkek	165	5.21	1.90	10.14	0.00*
	Kadın	75	8.36	2.81		

*p<0.01

Tablo 3 incelendiğinde, ölçeğin genelinde, "Başa Çıkma Davranışı" boyutunda ve "Yenilikçi Davranış" boyutunda öğretmenlerin öğretmen öz-yeterlik inançları ile cinsiyetleri arasında 0.01 düzeyinde istatistiksel olarak kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4

Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Öğretmen Öz-Yeterlik İnançlarının Bağımsız T- Testi Sonuçları

Ölçeğin Boyutları	Kıdem	N	\bar{X}	SS	t	p
Ölçeğin Geneli	1-10 yıl kıdem	164	16.95	6.72	0.33	0.74
	11> üstü yıl	76	17.26	6.39		
Başa Çıkma Davranışı	1-10 yıl kıdem	164	10.76	4.32	0.50	0.61
	11> üstü yıl	76	11.06	4.24		
Yenilikçi Davranış	1-10 yıl kıdem	164	6.19	2.71	0.01	0.98
	11> üstü yıl	76	6.23	2.56		

Tablo 4' de görüldüğü gibi, ölçeğin genelinde, "Başa Çıkma Davranışı" boyutunda ve "Yenilikçi Davranış" boyutunda öğretmenlerin öğretmen öz-yeterlik inançları ile kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tablo 5*Branşlarına Göre Öğretmenlerin Öğretmen Öz-Yeterlik İnançlarının Bağımsız T- Testi Sonuçları*

Ölçeğin Boyutları	Branş	N	\bar{X}	SS	t	p
Ölçeğin Geneli	Mesleki Dersler	172	16.47	6.31	2.16	0.03*
	Kültürel Dersler	68	18.51	7.14		
Başa Çıkma Davranışı	Mesleki Dersler	172	10.51	4.13	1.96	0.05*
	Kültürel Dersler	68	11.72	4.58		
Yenilikçi Davranış	Mesleki Dersler	172	5.95	2.53	2.20	0.02*
	Kültürel Dersler	68	6.79	2.89		

*p<0.05

Tablo 5 incelendiğinde, ölçeğin genelinde, “Başa Çıkma Davranışı” boyutunda ve “Yenilikçi Davranış” boyutunda öğretmenlerin öğretmen öz-yeterlik inançları ile branşları arasında 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu farklılık öğretmenlerin branşları açısından incelendiğinde, kültür dersleri öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik inançlarının meslek dersleri öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik inançlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Eğitim ve öğretim ortamında belirlenmiş olan hedefler yönünde öğretmen davranışlarının gerçekleşmesinde etkili olan pek çok faktör bulunmakla birlikte, bu faktörlerin en önemlilerinden biri “öğretmen öz-yeterlik inancı”dır. Öğretmen öz-yeterlik inancı, Bandura’nın (1977) Sosyal Öğrenme Kuramı’nda (Sosyal Bilişsel Kuram) vurgulanan “öz-yeterlik” kavramı temel alınarak, öğretmen eğitimi yönünde oluşturulmuş bir kavramdır. Bu kavramın, öğretmen davranışlarını irdelemek yönünde, öğretmen etkinliklerindeki bireysel farklılıkları açıklamak amacıyla kullanılabilir ve dolayısıyla öğretmen yetiştirmede önemli katkılar sağlayabilecek kavramlardan biri olduğu vurgulanmaktadır (Enochs & Riggs, 1990; Dorman, 2001; Pajares, 1996). Çünkü öğretmen öz-yeterlik inancı konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde; öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin, daha planlı, düzenli ve bilinçli oldukları, öğrencilerin gereksinimlerini karşılamaya yönelik yeni yaklaşımlar aramaya istekli oldukları, sınıf yönetiminde pozitif yaklaşımlar kullandıkları, öğrenci başarısını ve motivasyonunu yüksek tutabilmekte daha başarılı oldukları belirtilmektedir (Alinder, 1994; Emmer & Hickman, 1991; Kushner, 1993; Stein & Wang, 1988). Dolayısıyla bu bulguların, ülkenin sanayileşme sürecinde ihtiyaç duyduğu bireylerin yetiştirilmesinde önemli rolü olan mesleki eğitim okullarında görev alan öğretmenlerin, öğretmen öz-yeterlik inançlarının yüksek olması gerektiğini vurguladığı söylenebilir. Ancak bu araştırma sonunda, çalışma grubunda yer alan meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik inanç düzeyleri orta düzeyin üstünde bir değer (19.05) çıkmıştır. Bu sonuç meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik inançlarının yüksek olmadığını göstermektedir. Meslek liselerindeki öğretmen niteliklerinin ve eğitim-öğretim problemlerinin değerlendirildiği çalışma sonuçları incelendiğinde (Baytekin, Kıyıcı & Horzum, 2002; Esgin, 2004; Özdemiröncül & Babadoğan, 2003), belirlenen olumsuzlukların öğretmenlerin istenilen seviyede olmayan öğretmen öz-yeterlik inançlarıyla ilişkili olup olmadığı değerlendirilebilecek önemli bir konu olarak algılanabilir.

Öğretmenlerin öğretmen öz-yeterlik inançlarının cinsiyete göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu kapsamda kadın öğretmenlerin öğretmen öz-yeterlik inançları erkek öğretmenlere göre daha yüksek değerde çıkmıştır. Belirlenen bu sonuç öğret-

menliğin bir kadın mesleği olarak algılanmasının yanında, kadın öğretmenlerin bu mesleği isteyerek ve kendilerine güvenerek yaptıkları anlamına geldiği biçiminde de değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre öğretmen öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Ancak öz-yeterlik inancının geliştirilebilir olduğu ve farklı öğretim yaklaşımlarının kullanılmasıyla öz-yeterlik inançlarının olumlu yönde değiştiği vurgulanmaktadır. Bu durum meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik inançlarını geliştirmeleri yönünde eğitime ihtiyaç duyduklarının bir göstergesi olabilir. Diğer taraftan araştırma bulgularına göre; kültürel ders öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik inançları ile meslek dersleri öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik inançları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Mesleki ve teknik eğitime öğretmen yetiştiren kurumların mezunlarını izleme amacıyla Mahiroğlu (1996) ve Ulusoy (1997) tarafından yapılan araştırmalarda da meslek dersi öğretmenlerinin yeterliklerinin orta düzeyde değerlendirilmesi, bu araştırma sonuçlarıyla uygunluk göstermektedir.

Her alanda olduğu gibi mesleki eğitim alanında da öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının yüksek olması oldukça önem taşımaktadır. Bu yönde çalışmadan elde edilen bulgular ışığında meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik inançlarını geliştirmeye yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Hem kadın hem de erkek öğretmenlerin öğretmen öz-yeterlik inançlarının geliştirilmesi yönünde seminerler, hizmet içi eğitim kursları veya basılı dokümanlar hazırlanmalıdır.
- Milli Eğitim Bakanlığı, meslek liselerinde uygulanan eğitim-öğretim faaliyetlerinin niteliğini arttırmak için, öğretmenlerin öğretmen öz-yeterlik inançlarını geliştirmeleri yönünde mesleki tecrübe fırsatları sağlamalıdır.

Ayrıca meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin öğretmen öz-yeterlik inançlarının değerlendirilmesine yönelik olarak gelecekte yapılabilecek araştırmalarla ilgili aşağıdaki önerilerde bulunulabilir;

- Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin öğretmen öz-yeterlik inançlarının farklı demografik özelliklerine göre değişip değişmediğinin belirlenmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin öğretmen öz-yeterlik inançlarını olumlu-olumsuz etkileyen faktörlerin belirlenmesi yönünde araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Akkoyunlu, B. & 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. & Orhan, F. (2003). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz-yeterlik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişki. *The Turkish Online Journal of Education Technology*, 2 (3), 11.
- Alinder, R. M. (1994). An examination of the relationship between teacher efficacy and curriculum based measurement and student achievement. *Remedial & Special Education*, 27, 141-152.
- Aston, P.T. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35 (5), 28-32.
- Aşkar, P. & Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1995). *Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Baytekin, Ç, Kıyıcı, M. & Horzum, M. B. (2002). Okul deneyimi-I dersinin öğrenme ve öğretme ders teknolojisi açısından saptanması. *The Turkish Online Journal of Education Technology*, 1 (1), 9.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Byrne, B. M. (1984). The general /academic self-concept nomological network: A review of construct validation research. *Review of Educational Research*, 54, 427-456.
- Dorman, J. P. (2001). Association between classroom environment and academic efficacy. *Learning Environments Research*, 4, 243-257.
- Emmer, E. & Hickmen, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 755-765.
- Enochs, L. G. & Riggs, I. M. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument. A preservice elementary scale. *School Science and Mathematics*, 90(8), 694-706
- Esgin, E. (2004). *Eğitim-istihdam ilişkisi bağlamında meslek liseleri. Orta öğretimde yeniden yapılanma*. [Özet]. MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 20-22 Aralık 2004, Bildiri özetleri kitabı. Ankara.
- Gibson, S. & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Education Psychology*, 76, 569-582.
- Graham, S., Harris, K. R., Fink, B. & McArthur, C. A. (2001). Teacher efficacy in writing: A construct validation with primary grade teachers. *Scientific Studies of Reading*, 5, (2), 177-203.
- Hayran, M. & Özdemir, O. (1996). *Bilgisayar, istatistik ve tıp*. Ankara: Medikomat Basım Yayın San. ve Tic. Ltd. Şti.
- Hoy, W. K. & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The elementary School Journal*, 93, 356-372.
- Koray, Ö. Yaman, S. & Altunçekiç, A. (2004, Eylül). *Yaratıcı ve eleştirel düşünmeye dayalı laboratuvar yönteminin öğretmen adaylarının öz-yeterlik inancı algısı ve akademik başarı düzeylerine etkisi*. VI. Ulusal Fen bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kushner, S. N. (1993, February 17-22). *Teacher efficacy and pre-service teachers: A construct validation*. Paper presented at the annual meeting of the Eastern Educational Research Association in Clearwater. Clearwater Beach, FL.
- Mahiroğlu, A. (1996). *Teknik eğitim fakültesi mezunlarını izleme araştırması (1994 Mezunları)*. Ankara: MEB, Metargem, Yayın No: 6.
- Moore, W. & Esselman, M. (1992, April). *Teacher efficacy, power, school climate and achievement: A desegregating district's experience*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.

- Multon, K., D., Brown, J. D. & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38.
- Özdemiröncül, F. & Babadoğan, C. (2003). Ticaret meslek liseleri meslek dersleri öğretim programlarının meslek dersi öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, Bahar 2003, sayı: 158.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Pajares, F. (2002). Self-efficacy beliefs in academic contexts: An outline. [Online] Retrieved March 15, 2005, from <http://www.emory.edu/Education/mfp/efftalk.html>.
- Pajares, F., Miller, M. D. & Johnson, M. J. (1999). Gender differences in writing self-beliefs of elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, 91, 50-61.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17, 51-65.
- Savran, A. & Çakıroğlu, J. (2003). Differences Between elementary and secondary preservice science teachers' perceived efficacy beliefs and their classroom management beliefs. *The Turkish Online Journal of Education Technology*, 2 (4), 3.
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Langsschnitt befunde mit einem neuen instrument. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 14 (1), 12-25.
- Soodak, L. C. & Podell, D. M. (1998). Teacher efficacy and the vulnerability of the difficult-to-teach student. *Advances in Research on Teaching*, 7, 75-109.
- Stein, K. & Wang, M. C. (1988). Teacher development and school improvement. The process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 4, 171-187.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Ulusoy, A. (1997). Mesleki eğitim fakültesi mezunlarının fakülte programı ve görevdeki yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mesleki Eğitim Dergisi*, 1(2), 17-22.
- Ulusoy, A. (2003, Mayıs). Türkiye' de mesleki ve teknik öğretim için öğretmen yetiştirme uygulamaları, sorunlar ve öneriler. *Eğitimde Yansımalar: VII, Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu*. 21-23 Mayıs 2003, Cumhuriyet Üniversitesi. Sivas.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B. & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.
- Yavuzer, Y. & Koç, M. (2002). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmen yetkinlikleri üzerine bir değerlendirme. *Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 35-43.
- Yılmaz, M., Köseğlu, P. Gerçek, C. & Soran, H. (2004). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 260-267.
- Zimmerman, B. J. (Eds.) (1995). *Self-efficacy and educational development. Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.

Program Geliştirmede Otobiyografik ve Biyografik Metinlerin Kullanımı

*The use of autobiographical and biographical
texts in curriculum development*

İlke EVİN GENCEL*

Öz

Problem Durumu: Program geliştirme ve değerlendirme alanında yapılan çalışmalarda, genellikle çeşitli ölçeklerin uygulanmasıyla elde edilen sayısal verilerden yararlanılmaktadır. Bu tür araştırmalar, kişisel deneyim ve bireysel özelliklerin, geliştirilen programlara yansıtılmasında yetersiz kalmaktadır. Söz edilen eksikliğin giderilmesi amacıyla ortaya konan düşüncelerden biri, program geliştirme sürecinde otobiyografik ve biyografik metinlerin kullanımınıdır. Ülkemizde program geliştirme sürecinde otobiyografik ve biyografik metinlerin kullanımına yönelik herhangi bir çalışmanın bulunmaması bu alandaki araştırma gereksinimini ortaya koymaktadır

Amaç: Çalışmanın amacı program geliştirme çalışmalarında otobiyografik ve biyografik metinlerin veri kaynağı olarak kullanım sürecine ilişkin bilgileri paylaşmak ve bu metinlerin program geliştirme alanında önemli bir veri kaynağı olduğu konusunda dikkat çekmektir.

Veri Kaynakları: Otobiyografik metinler kişilerin kendi deneyimlerini, biyografik metinler ise başkalarının deneyimlerini içermektedir. Eğitim programlarının geliştirilmesinde söz konusu metinlerin kullanımına 1970'li yıllarda başlamıştır. Vurgulanan temel nokta, geliştirilen programların kişilerin hayat deneyimleri ve eğitim özgeçmişleri ile bağlantılı olması gerekliliğidir.

Ana Tartışma: Çağdaş eğitim anlayışı bireysel özelliklerin ön planda tutulmasını gerektirmektedir. Bu özelliklerin sadece öğrenme öğretme sürecinde dikkate alınması yeterli değildir. Bireysel eğitimi gerçekleştirmek için program geliştirme sürecinde bireylerin eğitim özgeçmişlerinin veri kaynağı olarak kullanılması önemli görülmektedir.

Sonuç: Program geliştirmede otobiyografik ve biyografik metinlerin kullanımında temel amaç; bireysel özelliklere uygun ve etkili bir eğitim gerçekleştirmektir. Bunun yanı sıra otobiyografik ve biyografik metinlerin kullanılması, toplum yapısı hakkında bilgi edinilmesi bakımından da önemli görülmektedir. Genellikle öğretmen eğitiminde kullanılan ve eğitim alan yazını için yeni kabul edilebilecek bu yaklaşımın etkisi ülkemizde de araştırılmalıdır.

Anahtar Sözcükler: Eğitim programı, program geliştirme, otobiyografik/ biyografik metinler.

Abstract

Background: Various scales and numerical data have been implemented and capitalized in the field of curriculum development and evaluation so far. Such implementations are in lack of reflecting individual traits and experiences. The use of biographical and autobiographical texts in curriculum development process may meet the expectations in the question. Any studies related to the use of biographical and autobiographical texts in the field of curriculum development and evaluation have been recorded yet. This, manifests itself as a great need in the field of curriculum development and evaluation.

Purpose: The purpose of the present study is to draw attention to the use of autobiographical and biographical texts in curriculum development as data sources, and share the process of the data.

Sources of Evidence: Autobiographical texts include one's own experiences whereas biographical texts contain others' experiences. The use of the texts in the question started

* Arş. Gör., Dokuz Eylül Ün. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Buca, İzmir, ilke.e-posta: evin@gmail.com

to be used in 1970s. The main point emphasized here is that a well-developed curriculum should connect life experiences and educational background.

Main Argument: Contemporary education requires to bring individual traits into the foreground. These traits should not only be considered in the teaching learning process but it should be placed in the curriculum. To fulfill individual education, educational background of learner should be used as a crucial data source.

Conclusions: The main aim of using autobiographical and biographical texts in curriculum development is to realize influential curriculum considering the individual traits. Additionally, the use of autobiographical and biographical texts are accepted to be significant in becoming acquainted with the structure of the society. Generally, this approach is used in teacher training but it is quite new in Turkish literature. The effect of this approach should be determined in our education.

Keywords: Curriculum, curriculum development, autobiographical and biographical texts.

Kişilerin kendi hayat deneyimleri ile ilgili bilgi vermeleri "otobiyografi", başkalarının hayat öykülerinin anlatımı ise "biyografi" olarak ifade edilmektedir. Bu kavramlar ilk kez 1790'lı yıllarda İngiliz dil bilimcileri tarafından kullanılmış ve alan yazına geçmiştir. Önceleri sadece edebi metinlerde, sonra tarihsel ve sosyal olayların çözümlemesinde kullanılan bu iki terim kişisel çözümlemelerde de yaygınlaşmıştır.

Eğitim programlarını otobiyografik ve biyografik yaklaşımla sistematik olarak yapılandırma çalışmaları 1970'li yıllarda başlamıştır. Eğitim programlarını otobiyografik ve biyografik metinlerle tanıştıran bilim adamları Pinar ve Grumet'dir. Bu yazarlar; yöntem, program tasarımı, okula ilişkin bilgiler, entelektüel gelişme ve kişisel hayat öyküsü arasında fonksiyonel bir ilişki olduğu düşüncesini ortaya koymuşlardır (Berryman, 1999; Pinar, 1998).

Programları otobiyografik/biyografik yaklaşımla anlama ve yapılandırma çalışmaları çağdaş program geliştirme tartışmaları ile ortaya çıkmıştır. Program geliştirme ve değerlendirme ile ilgili nicel araştırmaların bireysel gelişim özelliklerini ihmal ettiği düşünülmektedir. Bu düşünceler, program geliştirme sürecinin otobiyografik ve biyografik metinler yardımıyla işlenmesinin temel nedenini oluşturmuştur.

Otobiyografik/biyografik metin kullanımı, program geliştirme alanında oldukça yeni bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım iki ana başlık altında incelenmektedir. Bunlar; "otobiyografik kuram ve uygulama" ile "feminist otobiyografik kuram"dır (Alvine, 2001; Baxter & Marcia, 1999; Curtis, 1998; Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman, 1995; Pinar, 1998).

Otobiyografik Kuram ve Uygulama

Bu akımdaki önemli kavramlar; işbirliği, düşünce ifadesi, karşılıklı konuşma, kendini betimleme, deneyim ve hayal gücüdür. Eğitim programlarını otobiyografik ve biyografik metinlerle yapılandırma çabaları 1970'lerde "currere" kavramıyla ifade edilmiştir. Latin kökenli bir kavram olan "currere" programı ifade etmektedir. Otobiyografik/biyografik yaklaşımda, var olan deneyimlere başvurulması ve bu deneyimlerin ayrıntılandırılması anlamını içermektedir. Otobiyografik metin kullanımında amaç; özgeçmiş, deneyim ve hayal gücünün eğitimsel kaynak olarak kullanılabilirliğini göstermektir (Butt, Raymond & Yamagishi, 1998; Pinar & diğerleri, 1995).

Pinar'a göre mevcut eğitim programları öğrencilerin kişisel/özel dünyaları ile yaşam arasındaki bağı kurma özelliğine sahip değildir. Geleneksel programlar, öğrenciler üzerinde bazı olumsuz etkiler yaratmaktadır. Bunlar; hayal gücünü fazla ge-

nişletme ya da zayıflatma, kendisine duyduğu sevgiyi azaltma, sunulan kalıp modeller nedeniyle kişisel özelliklerini kaybetme, başkalarının yönetimini kabul etme, estetik algıda zayıflama olarak sıralanmaktadır. Böylelikle öğrenciler bilgili ancak yukarıda sayılan olumsuz özellikleri taşıyan bireyler olarak toplum yaşamına katılmaktadır (Kashope, 1999; Pinar & diğerleri, 1995).

Program geliştirmede otobiyografik ve biyografik metinlerin kullanımını savunanlar, eğitimde bireyselliğin vurgulanmasının yalnızca bir slogan olarak kaldığını, söz konusu metinler kullanılmadıkça bireysel özelliklerin ihmal edileceğini ileri sürmüşlerdir. Onlara göre bireylerin gereksinim duyduğu eğitim; "geriye dönüş", "ilerleme" ve "çözümleme" adı verilen aşamalar ile belirlenmeli, program geliştirme çalışmaları bu gereksinimler doğrultusunda yapılandırılmalıdır. "Geriye dönüş" aşaması; geriye dönük düşünmeyi ve geçmiş deneyimlerin veri kaynağı olarak kullanılmasını, "ilerleme" aşaması; geçmiş deneyimlerden geleceğe yönelik kestirimlerde bulunulmasını, "çözümleme" aşaması ise önceki iki aşama arasındaki bağlantı ve ilişkilerin ortaya konmasını içermektedir. Bu ifadeden anlaşılabilceği gibi eğitim ihtiyacını belirlemede eğitim deneyimleri büyük önem taşımaktadır (Pinar ve diğerleri, 1995; Shields, 2002).

Daha önce değinildiği gibi otobiyografik uygulamada işbirliği önemli bir kavramdır. Hayat deneyimlerini anlama ve bunları program geliştirme çalışmalarında kullanmada psikologlar, öğretmenler, yöneticiler, aileler ve sosyal çevre ile iş birliği içinde çalışmak daha verimli sonuçlar doğurmaktadır. Birçok yazara göre öğrencilerin eğitim deneyimleri ile ilgili anlatımları, aileler, okul personeli ve eğitim politikacıları tarafından dikkate alınmalı, program tasarımlarında kullanılmalıdır (Butt & diğerleri, 1988; Ike, 2003; Pinar & diğerleri, 1995). Nitekim Salvio (1989) tarafından yapılan bir araştırmada (akt:Pinar & diğerleri, 1995), 25 okulda öğrenci otobiyografileri incelenmiş, onların estetik ve sanat yaşantılarının eksikliği ortaya konmuş ve bu eksikliği gidermeye yönelik program geliştirilmesi gerekliliği vurgulanmıştır.

Öğretmenlerin akademik ve kişisel özelliklerinin irdelenerek ortaya konabilmesi, otobiyografik kuram ve uygulamada önem verilen önemli bir diğer konudur. Amaç, öğretmenlerin deneyimlerinin incelenerek gereksinimlerinin belirlenmesidir. Birçok araştırmada, öğretmenlerin çeşitli deneyimleri otobiyografik metinlerle incelenmiş, onların mesleki ve kişisel gereksinimleri ortaya konmaya çalışılmış, araştırma bulgularına dayalı olarak öğretmen eğitim programlarında bazı değişikliklerin yapılması önerilmiştir (Butt ve diğerleri, 1988; Curtis, 1998; Parker & Fittzibbon, 1987; Woods & Sike, 1986).

Lang tarafından yapılan araştırmada (akt: Pinar ve diğerleri, 1995), öğrencilerin anı defterlerinden yararlanılmıştır. Öğrencilerin, okul deneyimlerini, arkadaşları ve öğretmenleriyle yaşadıkları olayları yazdıkları anı defterleri incelenerek, hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin biyografik özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Geliştirilen her programın, yaşanmış deneyimlere uygunluk temeline dayanması gerektiğini savunan Lang, çalışmasının sonucunda dil eğitimi konusunda, giderilmesi gereken eksiklikler olduğunu vurgulamıştır. Grumet (1988), bu tür çalışmaların programların yeniden yapılandırılmasında önemli bir kaynak olacağı görüşünü dile getirmektedir. Diğer otobiyografik/biyografik yaklaşımçılar da, anı defterlerinin/öğrenme günlüklerinin önemine dikkat çekmektedir. Söz konusu metinler, öğrencilerin bireysel ve etnik özellikleri hakkında bilgi edinilmesinin yanı sıra bireysel eğitim uygulamalarının gerçekleştirilebilmesi bakımından da önemli görülmektedir (Alvine, 2001; Tripp, 1995).

Program geliştirmede otobiyografik/biyografik metinlerden yararlanılması gerektiğine inanan birçok araştırmacıya göre okullar, sosyal yapıları içinde, öğretmen ve öğrencileri belli kurallara zorlayan kurumlardır. Bu kurumlarda, eğitim programları tek tip insan yetiştirme işlevinin ötesine geçememektedir. Ayrıca biyografik özellikleri ihmal eden programların bireylere yeni özellikler kazandıramayacağı, var olan yetenekleri körelteceği de savunulmaktadır. Otobiyografik/biyografik yaklaşımdaki temel düşünce, var olan özelliklerin ortaya konması, eğitim sürecinin bireylerin gereksinimleri doğrultusunda biçimlendirilmesidir. Pinar, bu yaklaşımı "bireylerin arkeolojisi" olarak nitelendirmekte, eğitim eksikliklerinin giderilmesinde otobiyografik/biyografik metinlerin önemini vurgulamaktadır (Berryman, 1999; Pinar & diğerleri, 1995; Pinar, 1998).

Program geliştirmede otobiyografik/biyografik yaklaşımı benimseyen araştırmacılar öğretmenlerin biyografik özelliklerinin belirlenmesinin önemini vurgulamakta, öğretmenlerin hem kendi yaşantılarının farkına varmalarının, hem de otobiyografik yaklaşım konusunda eğitilmelerinin gerekliliğini ifade etmektedir. Bu bağlamda, özellikle öğretmen eğitim programlarının söz konusu anlayışa göre yapılandırılmasının önemine dikkat çekmişlerdir. Öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel özelliklerini kavramasının ve onlar için tek düze bir yapı oluşturma çabasından vazgeçmelerinin etkili yolunun, otobiyografik yaklaşımını benimsemeleri olduğu vurgulanan diğer bir konudur (Bushnell & Henry, 2003; Curtis, 1998).

Öğretmenlerin kişisel deneyimlerinin diğer öğretmenlere sunulması konusunda, özellikle işbirliğine dayalı çalışmaların etkili olduğunu ortaya koyan birçok araştırma yapılmıştır. Kişilerin yakın çevresi ile yapılacak işbirliği çerçevesinde, biyografik özelliklerin belirlenip eğitim uygulamalarında kullanılabilmesi görüşü oldukça yaygındır. Bu nedenle ortak deneyimlerin paylaşılması biçiminde yorumlanabilen işbirliğine dayalı biyografik çalışmalarda gözlem ve görüşme tekniklerinin de kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır (Baxter & Marcia, 1999; Pinar & diğerleri, 1995; Pinar, 1998; Shields, 2002).

Öğretmenler, öğretim yöntemlerinin ve programların yönlendiricisi kabul edilmektedir. Otobiyografik yaklaşımda öğretmenlerin; öğrencileri ve öz benlikleri ile etkileşimlerini koparmadıkları sürece, bilgi kaynaklarına daha kolay ulaşacakları vurgulanmaktadır. Böylelikle öğretmenlerin, otobiyografik ve biyografik çalışmalar ile deneyimlerden yararlanabilen, devamlı öğrenen bireyler haline gelecekleri savunulmaktadır (Curtis, 1998; Ike, 2003; Parker & Fitzgibbon, 1987).

Ike (2003) tarafından yapılan çalışmada, iş birliğine dayalı otobiyografik yaklaşım sonucunda sosyal becerilerin geliştiği, grupça incelenen metinler ile nasıl bir eğitime gereksinim duyulduğu, öğretmen özelliklerinin neler olması gerektiği gibi konularda önemli veriler elde edilmiştir. Alvine (2001)'in araştırmasında ise, öğretmen adaylarının okuma-yazma becerileri ve alışkanlıkları ile ilgili biyografik özellikleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Yazar, konuyla ilgili otobiyografilerin yazılması sırasında öğretmen adaylarına aşağıdaki yönergeleri sunmuştur.

Okuma/yazma otobiyografisi: Okumayı/yazmayı ilk öğrendiğiniz zamanı ve hissettiklerinizi betimleyiniz. Okuma/yazma hızınızın şimdiki düzeye ulaşması hakkındaki düşüncelerinizi açıklayınız. Okumayı/yazmayı öğrendiğiniz ilk günlerde yaşadığınız başarı ve hayal kırıklıklarının neler olduğunu belirtiniz. Bir okur/yazar olarak güçlü ve zayıf yönlerinizin neler olduğunu yazınız. Okurken/yazarken kullandığınız size özgü stratejiler olup olmadığını ve eğer varsa bunları hangi sıklıkta kullandığınızı açıklayınız. Okuma/yazma ile ilgili alışkanlık ve tutumlarınızın neler olduğunu, okuma/yazma sürecinizi etkileyen bireysel ve toplumsal durumları belirtiniz. Kendinizi bir okur/yazar olarak

analiz ettiğinizde söyleyebileceğinizi ifade ediniz. Okuma/yazma alışkanlığı kazanmanızda etkili olan kişilerin kimler olduğunu ve onların özelliklerini yazınız. Gerçekten okumayı/yazmayı çok istediğiniz konuları belirtiniz.

Lise yılları hakkında otobiyografi. Lise yıllarında zihinsel bir gezintiye çıktığınızı düşünerek, o yıllardaki eğitim deneyimlerinizin neler olduğunu, sizi en çok etkileyen eğitim durumlarını belirtiniz. Hatırlayabildiğiniz tüm olayları, isimleri listeleyiniz ve bu listede yazılı olanların sizi neden etkilediğini açıklayınız. Öğrenme ve gelişmenizde etkili olan tüm ayrıntıları belirtiniz. Lise yıllarında eğitim sürecinizi etkileyen okul içi ve okul dışı, olumlu veya olumsuz tüm deneyimlerinizi yazınız.

Alvine (2001), edindiği bilgiler doğrultusunda öğretmen adaylarının okuma/ yazma alışkanlıklarını, bu konudaki zayıf ve güçlü yönlerini ortaya koymuştur. Adayların gereksinim duydukları eğitimi belirlemeye çalışmış, eğitim programında yapılabilecek değişikliklere dikkat çekmiştir. Diğer araştırma bulguları da, öğretmen eğitiminde otobiyografik/biyografik metinler kullanılmasının kendini tanıma ve yansıtırma, diğer bireylerle olumlu ilişkiler kurma gibi özellikler geliştirilmesi ve programın başarılı olmasında etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Bushnell & Henry, 2003; Curtis, 1998).

Feminist Otobiyografik Kuram

Feminizm ve otobiyografi arasındaki ilişki, Grumet, Miller, Reiniger ve Witherel tarafından yapılan araştırmalar ile ortaya konmaktadır. Bu yaklaşıma göre, bayanlar ve erkekler arasında bazı farklılıklar vardır. Birçok çalışma ile bayanların yeni bilgilere daha açık olduğu yönünde bulgulara ulaşıldığı, bu nedenle çağdaş program geliştirme çalışmalarında öncelikle bayanların biyografilerinin incelenmesi gerektiği öne sürülmektedir. Bu tür araştırmaların temeli, 1979'da Miller tarafından yapılan "Kadın: Eğitim Bilincinin Gelişimi" adlı çalışma ile atılmıştır. Miller, her öğretmenin öğrenci biyografilerinden yararlanması gerektiğini, buna bağlı olarak farklı eğitim uygulamaları yapılabileceğini ancak bunun yeterli olmayacağını, öğrencilerin annelerinin de biyografilerinin incelenmesi gerektiğini savunmaktadır (Belenky, Clinchy, Goldberger & Tarule, 1997; Grumet, 1988; Pinar & diğerleri, 1995).

Feminizmdeki amacın bilincin yükseltilmesi olduğunu kabul eden yazarlar, otobiyografik/biyografik metinlerin kullanılmasındaki nihai amacın da aynı biçimde ifade edildiğini, bu bakımdan feminist yaklaşımla arasında kuvvetli bir ilişki olduğunu öne sürmektedir (Grumet, 1988). Feminist otobiyografik kuramda "güven" oluşturmak, önemli bir görüş olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu görüşe göre eğitim kurumlarında "güven odaları" olarak da nitelendirilebilecek mekânların oluşturulması önemlidir. Bu odalarda öğretmenler, öğrenciler ve öğrenci anneleri biyografik özelliklerini açıklamalıdır. Elde edilen veriler, program geliştirme çalışmalarında kullanılmalıdır (Pinar & diğerleri, 1995).

Grumet (1988)'e göre, eğitim programları toplum hayatı ile kişilerin özel dünyası arasında bağ kuracak biçimde yapılandırılmalıdır. Programlarda, bireylerin özel dünyalarına uygun değişiklikler gerçekleştirilmelidir. Diğer feminist otobiyografik kuramcılar da, bayanların "anne" olmalarından kaynaklanan doğal eğiticiler olduklarına dikkat çekerek öncelikle bayanların biyografik özelliklerini belirlemeye dönük araştırmaların yapılması gerektiğini öne sürmektedir. Bu yönde yapılan araştırmalarda elde edilen bulguların program geliştirme çalışmalarında kullanılmasının olumlu eğitsel etkiler yaratacağı da vurgulanmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Program geliştirmede otobiyografik/biyografik metinlerin kullanılmasında amaç; bireysel özellikleri açığa çıkarmak ve etkili bireysel eğitimi gerçekleştirmektir. Bu yaklaşıma göre eğitim programları öğretmen ve öğrencilere odaklanabildiği ölçüde istenen sonucu verecektir. Otobiyografik/biyografik metinlerin kullanılması, toplum yapısı hakkında bilgi edinilmesi bakımından da önemli görölmektedir. “Geçmiş doğru şekilde yorumlanırsa, geleceğın inşası çok daha sağlıklı yapılacaktır” ilkesini temel alan araştırmacılar, bireysel eğitim deneyimlerinin ve özel yaşantıların, öğretimin planlamasında, uygulanmasında ve değerlendirilmesinde yer alması gerektiğini savunmaktadır.

Program geliştirmede otobiyografik/biyografik yaklaşımı benimseyenler, diğer yazarlar tarafından “tek benci”, “sadece kişisel” ve “mistik” olarak nitelendirilmektedir. Bu eleştirilere karşın yapılan araştırmalar ile bu yaklaşımın program geliştirmede etkili olacağı kanıtlanmaya çalışılmaktadır. Öyle ki, otobiyografik/biyografik yaklaşım savunucuları yaşam öykülerinin eğitim araştırmalarına temel teşkil etmesi gerektiğini ispat etme çabasındağırlar.

Türkiye’de program geliştirme çalışmalarında otobiyografik/biyografik metinlerin kullanıldığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Eğitim alan yazını için yeni kabul edilebilecek bu yaklaşımın etkisi ölkemizde de araştırılmalı; sonuçların eğitim programları ve öğretim alanına yansması sağlanmalıdır. Bu bağlamda otobiyografik/biyografik metinlerin program geliştirme çalışmalarında kullanılabilirliği araştırılmalı, deneysel çalışmalar ile bu yaklaşımın etkisi ortaya konmalıdır.

Kaynakça

- Alvine, L. (2001). Shaping the teaching self through autobiographical narrative. *The High School Journal*, 84 (3), 5-12.
- Baxter, M.& Marcia, B. (1999). *Creating contexts for learning and self-authorship: Constructive-developmental pedagogy*. Nashville: Wanderbilt University Press.
- Belenky, M., Clinchy, B., Goldberger, N. & Tarule, J. (1997). *Womens' ways of knowing: The development of self, voice and mind*. New York: Basic Boks.
- Berryman, C. (1999). Theories of autobiography. *Mosaic*, 32 (1), 71-82.
- Bushnell, M. & Henry, S. (2003). The role of reflection in epistemological change: Autobiography in teacher education. *Educational Studies*, 34 (1), 38-61.
- Butt, R., Raymond, D. & Yamagashi, L. (1988). Autobiographic praxis: Studying the formation of teachers' knowledge. *Journal of Curriculum Theorizing*, 7 (4), 87-164.
- Curtis, C. (1998). Cultural reflections: The use of autobiography in the teacher education classroom. *Education*, 119 (1), 28-30.
- Grumet, M. R. (1988). *Women and teaching*. Amherst University of Massachusetts Pres.
- Ike, C.A. (2003). Collaboration, autobiography and peer supervision in teacher development. *Journal of Instructional Psychology*, 32, June, 158-166.
- Kashope, H. (1999). *Pinpointing aspects of state of the art curriculum*. Retrieved May 14, 2004 from <http://aera.net/pubs/art/wright01.htm>.
- Parker, S. & Fittzibbon, A. (1987). Autobiography as a way to know professional concerns in preservice teacher education. *Irish Educational Studies*, 6 (1), 23-37.
- Pinar, W.F., Reynolds, W.M., Slattery, P. & Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum 'An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses'*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.,
- Pinar, W. F. (1998). Autobiography and the architecture of self. *Journal of Curriculum Theorizing*, 8 (1), 7-36.
- Shields, F. (2002). Who do we think we are? The ethics and politics of autobiographical curriculum. *Journal of Curriculum Theorizing*, 18(4), 15-30.
- Tripp, D. (1995). *Critical incidents in teaching* (2nd Ed.). New York: Routledge.
- Woods, P. & Sikes, P. (1986). *The use of teacher biographies in professional self development*. London: Crom Helm.

Öğretmen Adaylarının Matematik Öğrenmeyi Öğretmeye İlişkin Tutumlarını İncelemeye Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması

A Study of Scale Development to Evaluate Candidate Teacher's Attitudes Toward Teaching Learning Mathematics

Dilek Çağırğan GÜLTEN *, Yasemin DERELİOĞLU **

Öz

Problem Durumu: Matematiğin, eğitimde ve yaşamda çok önemli bir rolü vardır. Matematik öğretimi, uzun yıllardan beri eğitim sürecinde önemli bir konu olarak ele alınmıştır. Çağdaş eğitim yaklaşımında, “öğrenmeyi öğrenme” ve “öğrenmeyi öğretme” kavramları da en az “öğrenme” ve “öğretme” kavramları kadar önemli ve etkilidir. Bu noktadan hareketle; öğretmenlerin “matematik öğrenmeyi öğretme”ye ilişkin tutumlarının matematik öğretimi içinde önemli bir role sahip olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı: Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin “matematik öğrenmeyi öğretme” ye ilişkin tutumlarını ölçen bir ölçek geliştirmektir.

Araştırmanın Yöntemi: Araştırma grubu, İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Fakültesi'ne 2004-2005 öğretim yılında devam eden 238 öğrenciden oluşmaktadır. Ölçeğin geliştirilmesinde ; madde toplam, madde kalan, madde ayırt edicilik, faktör analizi ve test-tekrar test teknikleri kullanılmıştır.

Bulgular ve Sonuçları: Bu çalışmada, öğretmenlerin “matematik öğrenmeyi öğretme”ye yönelik tutumlarını ölçmeyi amaçlayan bir ölçek geliştirilmiştir. Bu araştırma sonucunda geliştirilen ölçek, dört faktörlü bir yapıdadır ve 32 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan dört faktör “öğretmenin rolü”; “aktif öğrenme”; “öğrenmeyi öğrenme-matematikte öğrenme”; “öğrenmenin değerlendirilmesi” şeklindedir.

Öneriler: Öğretmenler ve öğretmen adayları “öğrenme”, “öğrenmeyi öğrenme” ve “öğrenmeyi öğretme” kavramlarının anlamını ve önemini anlamalıdır. Matematiği öğrenmeyi öğrenmek, öğrenciler için çoğunlukla korkulan bu dersi ilgi çekici hale getirecektir. Bütün matematik öğretmenleri ve öğretmen adayları, matematiğin ezberlenecek değil öğrenilecek bir ders olduğunu kabul etmelidir.

Anahtar Sözcükler : Öğrenmeyi öğrenme, Matematik öğrenme, Matematik öğrenmeyi öğretme, Ölçek geliştirme.

Abstract

Problem Statement: Mathematics has a very important role in education and in our lives. Teaching mathematics has been an important subject in the educational process for many years. In the contemporary educational approach, concepts of “learning to learn” and “teaching to learn” are as important and dominating as “learning” and “teaching”. From this point of view, attitudes of teachers towards “teaching learning mathematics” have a very important role in teaching mathematics

Focus of the study: The aim of this research is to develop a scale for evaluating teachers attitudes towards “teaching learning mathematics”.

* Öğr. Gör. Dr., İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı, eposta: dcagirgan@e-kolay.net

** Arş. Gör., Dr. İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, eposta: yderelio@superonline.com

Methods: Research group is consisted of 238 students from İstanbul University, Hasan Ali Yücel Educational Faculty, on the 2004-2005 scholarly year. Test technics used to develop the scale are item total, item remainder, item discriminating, factor analysis and test-retest.

Findings / Results : By this research, a scale attempting to evaluate teacher's attitudes towards "teaching learning mathematics" is developed. The scale developed in this research has got a structure of four factors and is consisted of 32 items. Four factors of the scale are "the role of teacher", "active learning", "learning to learn-learning in mathematics" and "evaluation of learning".

Recommendations: Teachers and teacher candidates have to understand the meaning and the importance of "learning", "learning to learn" and "teaching to learn". Learning to learn mathematics will make this mostly scared lesson attractive for students. All the teachers of mathematics and teacher candidates must accept the fact that mathematics is not a lesson to be memorized but to learn.

Keywords: Learning to learn; Teaching to learn; Mathematics learning; Scale Development.

İnsanın çevresi ile etkileşimi, onda düşünsel, duyuşsal veya davranışsal değişime yol açıyorsa öğrenmeden söz edilebilir. Bu nedenle öğrenme, kişide oluşan kalıcı değişimler olarak tanımlanmaktadır (Özden, 2003). Öğrenme ve öğretme hakkındaki yeni bilgiler öğrenmenin parmak izi kadar kişiye özgü bir olgu olduğunu, herkesin öğrenme tür, hız ve kapasitesinin farklı olduğunu, uygun öğrenme olanağı sağlandığında öğrenemeyecek bireyin olmadığını ortaya koymaktadır (Özden, 2002). Öğrenme temel bir beyin fonksiyonudur ve mümkün olduğunca çok egzersize gereksinimi vardır (Parlette, 2003). Öğrenme sürecinin ilk aşaması büyük ölçüde, diğerleri ise tamamen öğrenenin zihninde geçer. Bu nedenle öğrenenin sürece aktif katılımı sağlanmalı, bilgilerini sorgulaması, yeni seçenekler üretmesi ve karşı tezler getirmesi teşvik edilmelidir (Yıldırım, 1999).

Eğitim öğretim ortamında bireyin, var olan bilgilerini daha kısa sürede derinleştirerek ve zenginleştirerek beyin gücünün artırılması öğrenme yaşantılarıyla olmaktadır (Güleryüz, 2001). Tyler'in (1950) deyişiyle, 'öğrenme yaşantısı bir öğrenci ile bu öğrencinin tepkide bulunabileceği dış çevre koşulları arasındaki etkileşim anlamındadır. Öğrenme, öğrencinin etkin davranımıyla oluşur; öğrenci öğretmenin yaptığını değil, kendi yaptığını öğrenir' (Akt. Bloom, 1998). Öğrenme yaşantılarının 'anlatım' ve 'soru-yanıt' yöntemiyle işlenmesi, öğretim sorunlarının önemli nedenlerinden birisidir (Güleryüz, 2001).

Öğretme-öğrenme sürecinde, öğrenci ile öğretme durumu etkileşimi can alıcı bir yere ve öneme sahiptir (Özçelik, 1998). Öğrenilecek konunun ne uzunlukta olacağı, ne kadar zamana yayılacağı, biraz da öğrenilecek olan şeylere ve onu öğrenecek olanın durumuna bağlıdır. Yani yöntem ve teknik, öğrenecek olan kişi tarafından seçilecektir (Antikacıoğlu ve Ergin, 1988). Öğretmenin öğrenme-öğretme sürecinde en önemli görevi öğrenme yaşantıları düzenleyerek öğrenmeyi sağlamaktır (Demirel ve Kaya, 2002). Öğrenme, öğretmenin yaptıklarından çok, öğrencinin kendi yaptıklarıyla oluşur. Bu nedenle, öğrenmede öğrencinin aktif katılımı ve katkısı gerekir (Fidan ve Erden, 1998).

İnsanların konuşması, çeşitli tutum ve alışkanlıkları kazanması, kısaca hayatın her aşaması öğrenme ile ilgilidir. Eğitim de insan hayatının aşamalarından biridir ve sağlıklı bir eğitimin yapılabilmesi öğretmenlerin öğrenme hakkında yeterli bilgi sahibi olmalarına bağlıdır (Selçuk, 2000). Öğrenme ve öğretmeye ilişkin yeni değerler öğrenmenin öğrenci merkezli olarak yeniden düzenlenmesini öngörmektedir. Vurgu öğrencidedir, bilgi aktarılmasında değil. Bilgi edinme değil, bilgiyi kullanma ve ondan yeni bilgi üretme önemlidir. Bunun için öğretmenin 'bilgi aktaran konumundan, öğretirken öğrenen bir konuma' geçmesi gerekmektedir (Özden, 2002). Bir konferansçı gibi bilgileri aktarmakla yetinen bir öğretmen, çocuğun dersi anlamasını, öğrenmesini ve yaratıcılık yönünün geliştirilmesini

sağlayamaz. Öğretmen, dersini işlerken konuyu, öğrencileriyle işbirliği yaparak birlikte oluşturmali, böylece onların zihinsel aktivitelerini sağlamalıdır. Yani aktif yöntem uygulamalıdır (Gözen, 2001).

Ne öğretilmelidir? Nasıl öğretilmelidir? Bu sorular birbiriyle yakından bağlantılıdır, çünkü daha iyi öğretim yöntemleri geliştirilirse daha çok öğrenmek mümkün olur. Özellikle eğer öğrenciler çalışmayı bir sıkıntı olarak görmez, öğrenmek isterlerse, daha çok şey öğrenilir (Russel, 2001).

Öğrenim ve öğretim alanında son gelişmelere bakıldığında 'bilginin nasıl daha iyi aktarılacağı' sorusuna verilen en sık ve en yeni cevaplardan birinin 'öğrenmeyi öğretme' ve 'öğrenmeyi öğrenme' olduğu görülmektedir. En genel anlamıyla 'öğrenmeyi öğretme' öğrenciye kendi başına çalışabilme yeteneğinin kazandırılması olarak tanımlanabilir (Balci, 2004). 'Öğrenmeyi öğrenme' ise, en yalın haliyle mevcut bilgileri kullanarak yeni durumlar için gerekli bilgiyi üretebilmek demektir (Özden, 2002). Öğrenciler, 'öğrenmenin öğrenilmesi' konusunda yönlendirilmeli, bir başka deyişle 'öğrenmeyi öğretme' öğretilmelidir. Bu amaçla en başta öğretmenlerin öğrenmeyi nasıl öğreteceklerini öğrenmeleri gerekmektedir (Balci, 2004). Öğretmen sınıfta öğrencilerin karşısına geçip dersi anlatması alışkanlığından vazgeçmeli, öğrencinin öğrenmesini sağlamalıdır. Öğrenci kendi çabası ile öğrenmelidir. Bu da ancak bireysel çalışma ile olur. Öğretmenin yapacağı rehberliktir. Öğrencinin kendi çabası ile öğrenmesi, yaparak ve yaşayarak öğrenmedir (Kemertaş, 2001). Dikkat edilmesi gereken nokta her durumda öğrenci ve öğretmenin iletişim halinde olmasıdır. Ancak bu şekilde öğrenci öğrenmeyi öğrenebilir ve hatta ilerleyen zaman içerisinde kendi tekniklerini oluşturabilir (Balci, 2004).

Temel öğrenme ihtiyaçlarından biri, insanın toplumda yaşayabilmesi için gerekli beceri ve tutumları geliştirmek; diğeri de, ona bilişsel becerileri kazandırmak olduğu söylenebilir. Bilişsel beceriler arasında, ana dilini etkili biçimde kullanma; sayısal beceriler arasında da, işlem becerileri, sayıları ve işlemleri yeni durumlara uygulayabilme ve problem çözme geniş bir yer kaplar. Sayısal becerilerle işlem becerilerinin geliştirilmesi matematiğin konusudur (Baykul, 2004). Matematiğin bir beyin eğitimi olduğu ve öğrencilerde davranış değişikliği yaratmayı amaçladığı düşünülürse, eğitimle bir bütün oluşturduğu ortaya çıkar (Gözen, 2001). Eğitimin çeşitli kademelerinde öğrencilerin edineceği bilgi ve beceriler açısından her dersin ayrı bir yeri ve önemi vardır. Matematik de bu bilgi ve becerilerin kazandırılacağı ders alanlarından biridir. Ancak matematik dersi genel anlamda öğrenilmesi ve öğretilmesi zor bir alan olarak bilinir. Öğrenciler açısından bazen 'zor', 'can sıkıcı', 'eğlencesiz' olarak nitelendirilen matematik, öğretmenler içinse 'öğretimi zor', 'öğrenci ilgisi düşük' bir ders olarak değerlendirilmektedir. Kuşkusuz bu durumda pek çok faktörün önemli rolü vardır (Duman, Karakaya, Çakmak, Eray, & Özkan, 2001). Matematik öğrenimini güçleştiren iki temel neden, matematiğin soyut bir yapıya sahip olması ve öğretmenlerin öğrencilerin matematiksel bilgileri içselleştirmelerine yardım etmek yerine ezberlemelerine yönelik ders işlemleridir. Bu süreçte öğrenme teorileri ve yaklaşımlarının yanı sıra, öğrencilerin öğrenmelerinin nasıl ilerletilebileceği hakkında ipuçları veren değerlendirme süreci de önem taşımaktadır (Yeşildere & Türnüklü, 2004).

Günümüzde matematiğin yapısına uygun etkili bir öğrenmenin, kavramlar ve işlemler bilgisi ile bunlar arasındaki ilişkiler olarak açıklanan ve bilginin hatırlanmasını ve kullanılmasını kolaylaştıran 'ilişkisel öğrenme' ile gerçekleştirilebileceği kabul edilmektedir (Baykul, 2002; Ölkun & Toluk, 2003). Etkili bir matematik öğretimi için öğrencilerde öğrenmeye karşı isteklilik duygusu uyandırmak amacıyla, matematik dersinde kullanılan öğretim yöntemlerine çok önemli işlevler düşmektedir. Matematik dersinde öğrenciyi aktif kılabacak öğrenmeler üzerinde durulması, matematiğin öğretiminde bilginin düz anlatımı ya da aktarımından çok öğrencinin kendi çabası ile öğrenmesini gerektiren yöntemlerin işe koşulmasını gerektirmektedir. Öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin uygulanması ile matematik derinde öğrenciler, aktif olduklarında daha çok ya da kalıcı öğ-

renebilmekte ve soyut olan matematiği biraz daha somutlaştırabilmektedirler (Duman vd., 2001). Matematik öğrenmenin temel amacı çevreden ve olaylardan anlam çıkarma, onları daha iyi yorumlayabilme olup, bu amaca en iyi şekilde ulaşabilmek için, bazen çevre sınıfa, bazen de ders çevreye taşınmalıdır. Böylece öğrenilen bilgi, daha kolay uygulamaya geçirilebilir (Altun, 2002).

Bilmek başka, öğretebilmek başka bir şeydir. Öğretebilmek için bilmek koşuldur, yetmez. Öğretebilmenin önemli öğelerinden biri de iyi bir anlatımdır. Çünkü, dil insanlar arasında anlaşma aracıdır. Matematik anlaşılardan öğrenilmeyeceğine göre, bu derste dilin önemi oldukça büyüktür (Gözen, 2001). Matematik öğretiminde her yeni kavram yeni sözcükler demektir, bu da yeni düşüncelerin oluşmasını sağlar. Matematiğin özel sözcük dağarcığında günlük yaşamda kullanılan sözcükler olduğu gibi matematiğin uzmanlık alanına giren sözcükler de yer alır. Matematik öğretiminde özellikle öğretmenlerin, kullandıkları matematiksel sözcükleri doğru bir şekilde öğrenmeleri ve öğretmeleri gerekmektedir (Bali, 2002).

Son yıllarda gerek eğitim, gerekse matematik ve matematik eğitimine bakış açılarında olan önemli değişiklikler sonucunda matematik eğitimi, salt matematik bilen değil, bildiklerini uygulayan, matematik yapan, problem çözen, iletişim kuran ve bunları yapmaktan haz duyan insanlar yetiştirmeyi hedeflemektedir (Olkun & Toluk, 2003). Bu bağlamda; matematiği, 'öğrenmeyi öğrenme' ve 'öğrenmeyi öğretme' kavramlarının, matematik eğitimi sürecinde yeri ve önemi kaçınılmazdır. Yukarıda verilen bilgiler ışığında, öğretmen adaylarının öğrenmeyi öğretmeye ilişkin tutumlarının incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının bu süreçte öğretmenin rolü, derse aktif katılım, öğrenmeyi öğrenme ve öğrenmenin değerlendirilmesi durumlarına nasıl baktıkları ele alınmıştır.

Yöntem

Araştırma Grubu

Araştırma grubu, 2004-2005 öğretim yılında İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Fakültesi Matematik, Sınıf ve Fen Bilgisi Öğretmenliği'nde kayıtlı öğrencilerden oluşmaktadır. Birinci araştırma grubu, 238 öğrenciden oluşmaktadır ve bu çalışma grubundan elde edilen veriler madde ve faktör analizine tabi tutulmuştur. Yine bu verilerle testin tamamı ve her alt faktör bazında Split-half, madde toplam, madde kalan ve Cronbach Alpha Güvenirlik katsayıları, ayırt edicilik için t testi analizleri yapılmıştır. İkinci araştırma grubu ise 36 öğrenciden oluşmaktadır ve bu gruptan elde edilen verilerle test-tekrar güvenirlik katsayıları belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Çalışmanın ilk aşamasında, matematik öğrenmeyi öğretme ölçeğinin oluşturulması için, araştırmacılar tarafından oluşturulmuş olan 84 maddelik soru havuzu* beş uzmanın görüşüne sunulmuştur. Bu maddelerden uzmanların %85' inin uygun buldukları ifadeler ölçekte kalmış ve sonuçta madde sayısı 53'e inmiştir. Maddeler 5'li Likert tipinde yanıtlanacak şekilde düzenlenmiştir. Verilerin çözümlemesinde SPSS 10.0 istatistik paket programı kullanılmıştır.

Bu 53 maddelik ölçek ile ilk çalışma grubundan elde edilen verilere faktör analizi uygulanmıştır. Bu analizde sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan "varimax rotated" tekniği kullanılmış ve eigen değeri 2 olarak alınmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçeğin 4 faktörlü yapıda olduğu ve açıklanan toplam varyansın % 50,676 ol-

* Soru havuzunun hazırlanması aşamasında öneri ve katkılarından dolayı Şehremini Anadolu Lisesi Matematik öğretmeni İsmail Gülten'e teşekkür ederiz.

duğu bulunmuştur. Faktör yükleri 0,3' ün üzerinde olan maddeler ölçeğe bırakılmış ve ölçek 32 soruya inmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısını belirlemek için ölçeğin tamamı ve her alt faktör bazında Cronbach Alpha, madde toplam ve madde kalan değerleri hesaplanmış ve ayırdedicilik için t testi uygulanmıştır. İkinci çalışma grubundan elde edilen verilerle ise, ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Ayrıca, matematik öğrenmeyi öğretme tutumlarının cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini sınamak için veriler ilişkisiz grup t testi ve anova'ya tabi tutulmuştur.

Bulgular ve Sonuçlar

Ölçeğin uygulandığı 238 üniversite öğrencisinin bölümlere göre dağılımları: 71 öğrenci fen bilgisi öğretmenliği; 60 öğrenci matematik öğretmenliği ve 107 öğrenci sınıf öğretmenliği şeklindedir. Bu bölümlerden öğrencilerin seçilmesinin nedeni, bu öğrencilerin lisans programlarında matematik derslerini almış olmalarından dolayıdır.

Uzman görüşü sonucunda belirlenen 53 maddelik ölçeğe uygulanan faktör analizi sonucunda ölçeğe giren 4 alt faktör tespit edilmiştir. Bu dört faktörün açıkladıkları toplam varyans % 50,676 dır. Her bir alt faktöre giren maddelerden faktör yükleri 0,3'ün üzerinde olanlar ölçeğe tutulmuştur. Bunun sonucunda, birinci faktör olan "öğretmenin rolü" altında 11 madde; ikinci faktör olan "aktif öğrenme" de 7 madde, üçüncü faktör olan "öğrenmeyi öğrenme- matematikte öğrenme"de 9 madde, dördüncü faktör olan "öğrenmenin değerlendirilmesi" altında ise 5 madde yer almıştır. Bu faktörlere giren maddelerin faktör yükleri Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1

Faktörlerdeki Maddeler ve Faktör Yükleri

Faktör	Madde No	Faktör yükü	Faktör	Madde No	Faktör Yükü
1	4	0,643	2	41	0,584
1	6	0,454	2	42	0,644
1	9	0,673	3	5	0,404
1	10	0,485	3	7	0,510
1	14	0,448	3	8	0,690
1	15	0,436	3	17	0,323
1	19	0,399	3	20	0,301
1	28	0,631	3	30	0,382
1	29	0,637	3	36	0,311
1	40	0,485	3	52	0,325
1	48	0,629	3	53	0,300
2	1	0,300	4	16	0,301
2	11	0,316	4	22	0,711
2	21	0,611	4	43	0,487
2	33	0,536	4	45	0,392
2	34	0,507	4	46	0,322

Ölçeğin güvenilirlik hesaplanması sonucunda, testin tamamı için Cronbach Alpha korelasyon katsayısı 0,752 olarak bulunmuştur. Aynı verilerle testin tamamı ve her alt faktör için yapılan Guttman Split-Half testi sonucu ise testin tamamı için 0,754 olarak tespit edilmiştir.

İkinci araştırma kümesinden bir grup öğrenciden elde edilen verilerle gerçekleştirilen test-tekrar test analizi sonucunda korelasyon katsayısı 0,926 olarak hesaplanmıştır. Testin tamamı ve faktörler bazında hesaplanan güvenilirlik katsayıları Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2*Ölçeğin Tümü ve Faktörlerin Güvenirlik Katsayıları*

	Ölçeğin Tümü	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
Cronbach Alpha	0,752	0,896	0,832	0,828	0,758
Guttman Split-Half	0,754	0,882	0,829	0,789	0,760
Test-Tekrar Test	0,926**	0,887**	0,892**	0,821**	0,835**

32 maddelik ölçeğin maddelerinin ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri ile ayırmedicilik için hesaplanan alt ve üst grupların ortalama ve standart sapmaları ile grupların ortalamaları arasındaki fark için hesaplanan t testi sonuçları Tablo 3' de, ölçekteki maddelerin test-tekrar test, madde toplam ve madde kalan analizi sonuçları ise Tablo 4' de belirtilmiştir.

Tablo 3*Ölçekte Kalan Maddelerin Ortalama, Standart Sapma ve Ayırmedicilik İçin Hesaplanan t Değeri Sonuçları*

Madde No	Ort.	SS	Üst Ort.	Alt Ort.	Üst SS	Alt SS	t değeri
1	1,23	0,73	1,72	1,03	1,24	0,18	4,39**
4	1,35	0,79	1,89	1,09	1,21	0,29	5,12**
5	1,72	0,95	2,50	1,25	1,14	0,59	7,78**
6	1,78	0,95	2,50	1,28	1,15	0,52	7,70**
7	1,88	1,02	2,41	1,41	1,06	0,71	6,26**
8	2,00	1,10	2,77	1,48	1,18	0,89	6,93**
9	1,50	0,79	2,03	1,19	1,08	0,39	5,85**
10	1,64	0,93	2,50	1,17	1,13	0,42	8,83**
11	1,91	0,99	2,64	1,19	1,12	0,47	9,59**
14	1,82	0,96	2,56	1,44	1,19	0,61	6,70**
15	1,73	0,90	2,39	1,31	1,02	0,59	7,34**
16	1,54	0,88	2,20	1,14	1,20	0,35	6,81**
17	1,74	0,95	2,55	1,20	1,15	0,48	8,61**
19	1,85	0,98	2,59	1,28	1,23	0,45	8,01**
20	2,23	1,02	2,83	1,73	1,12	0,88	6,14**
21	1,59	0,96	2,20	1,16	1,27	0,41	6,25**
22	2,71	1,33	3,36	2,11	1,20	1,24	5,80**
28	1,56	0,86	2,22	1,17	1,12	0,49	6,85**
29	1,45	0,78	2,19	1,08	1,07	0,27	8,06**
30	1,61	0,89	2,27	1,14	1,12	0,43	7,52**
33	1,63	0,95	2,47	1,13	1,17	0,33	8,85**
34	1,62	0,86	2,39	1,09	1,02	0,29	9,79**
36	1,47	0,81	2,16	1,08	1,14	0,27	7,33**
40	1,65	0,82	2,25	1,19	0,98	0,43	7,96**
41	1,71	0,87	2,33	1,16	1,08	0,37	8,19**
42	1,63	0,90	2,20	1,16	1,07	0,37	7,39**
43	2,04	1,01	2,75	1,52	1,20	0,59	7,40**
45	1,90	1,02	2,75	1,34	1,20	0,59	8,65**
46	1,84	1,02	2,50	1,22	1,22	0,42	7,94**
48	1,46	0,83	2,05	1,06	1,19	0,24	6,49**
52	1,55	0,85	2,25	1,13	1,13	0,33	7,65**
53	1,47	0,86	2,08	1,03	1,21	0,18	6,83**
Toplam	54,82	18,33	76,84	39,95	22,38	3,34	12,91**

Sd= 126 * .05 düzeyinde anlamlı; ** .01 düzeyinde anlamlı

Tablo 4*Ölçekteki Maddelerin Test-Tekrar Test, Madde Toplam ve Madde Kalan Analizi Sonuçları*

Madde No	Test-Tekrar Test	Madde Toplam	Madde Kalan
1	0,64**	0,74**	0,73**
4	0,97**	0,71**	0,70**
5	0,56**	0,64**	0,62**
6	0,74**	0,64**	0,62**
7	0,45**	0,52**	0,49**
8	0,80**	0,48**	0,46**
9	0,73**	0,67**	0,66**
10	0,63**	0,70**	0,68**
11	0,89**	0,58**	0,56**
14	0,88**	0,57**	0,56**
15	0,66**	0,58**	0,56**
16	0,59**	0,71**	0,70**
17	0,81**	0,66**	0,64**
19	0,57**	0,65**	0,64**
20	0,63**	0,44**	0,42**
21	0,67**	0,63**	0,62**
22	0,76**	0,32**	0,29**
28	0,59**	0,78**	0,66**
29	0,67**	0,67**	0,77**
30	0,70**	0,64**	0,63**
33	0,78**	0,70**	0,68**
34	0,69**	0,64**	0,63**
36	0,56**	0,73**	0,72**
40	0,68**	0,66**	0,64**
41	0,53**	0,66**	0,64**
42	0,67**	0,60**	0,58**
43	0,79**	0,47**	0,45**
45	0,60**	0,55**	0,53**
46	0,78**	0,56**	0,53**
48	0,97**	0,72**	0,71**
52	0,79**	0,72**	0,71**
53	0,78**	0,71**	0,69**
Toplam	0,93**		

* .05 düzeyinde anlamlı; ** .01 düzeyinde anlamlı

Öğretmen adaylarının matematik öğrenmeyi öğretmeye ilişkin tutumları öğrencilerin bölümlerine göre incelendiğinde, hem toplam puan hem de faktörler açısından anlamlı farka rastlanmıştır. Bu fark, hem toplam puanlar, hem de faktörler bazında, fen bilgisi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin puanlarının matematik ve sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçekten elde edilen puanlar cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, ölçeğin toplam puanları ile, 1., 2. ve 3. faktörler açısından anlamlı bir farka rastlanmazken, 4. faktör olan öğrenmenin değerlendirilmesi açısından anlamlı bir farka rastlanmıştır ($t=-2,558$; $p<.05$, $sd=236$). Kızların bu faktörden almış oldukları puanlar erkeklerden anlamlı düzeyde düşüktür.

Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının matematik öğrenmeyi öğretmeye ilişkin tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, öğretmen adaylarının matematik öğrenmeyi öğretmeye ilişkin tutumlarını ölçen bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçek, 5'li Likert tipindedir ve 32 maddeden oluşmaktadır. Uygulanan faktör analizi sonu-

cunda, dört ana başlıkta toplanmış olan faktörlere, bu faktörlerde yer alan maddelerin içerikleri doğrultusunda, çalışmanın başında kuramsal olarak tespit edilmiş olan isimler verilmiştir (Tezbaşaran, 1997). Bu faktörler, “öğretmenin rolü”, “aktif öğrenme”, “öğrenmeyi öğrenme- matematikte öğrenme” ve “öğrenmenin değerlendirilmesi” şeklindedir.

Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik korelasyon katsayısı 0,752 ve faktörler bazında da, birinci faktör olan “öğretmenin rolü” için 0,896; ikinci faktör olan “aktif öğrenme” için 0,832; üçüncü faktör olan “öğrenmeyi öğrenme” için 0,828; ve dördüncü faktör olan “öğrenmenin değerlendirilmesi” için 0,758 olarak bulunmuştur. Bütün bu değerler ölçeklerde kabul edilen 0,70’ in üzerindedir (Anastasi, 1982). Ölçeğin test-tekrar test analizi sonucunda korelasyon katsayısı 0,93 olarak hesaplanmıştır. Bu da ölçeğin farklı zamanlarda uygulandığında tutarlı sonuçlar verdiğini göstermektedir (Murphy ve Davidshofer, 1991).

Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin daha yüksek puanlar almış olmalarının nedeni, matematik ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin “matematik öğretimi” ile ilgili daha yoğun ders almış olmalarından kaynaklanabilir. Bu durum, öğretmen adayları için, “matematik öğretimi” derslerinin, matematik öğrenmeyi öğretme tutumları açısından önemli bir yere sahip olduğunu düşündürmektedir. Bu araştırmadan elde edilen veriler ışığında, öğretmen adaylarının “matematik öğrenmeyi öğretme” tutumları açısından daha etkili olabilmeleri için şu önerilerde bulunulabilir:

- ‘Öğrenme’, ‘öğrenmeyi öğrenme’ ve ‘öğrenmeyi öğretme’nin taşıdığı anlamlar ve önemleri bütün öğretmen adayları ve öğretmenler tarafından benimsenmelidir.
- Geleneksel matematik öğretiminde her bireye aynı oranda seslenilmekte ve bireyin öğrenme doğası hesaba katılmamaktadır. Önemli olan herkese kendi bireysel farklılıklarına göre davranılmasıdır. Ayrıca, öğretimde her konuda, herkese, her düzeyde ve her zaman uygulanabilen bir yöntem değil, bunun yerine öğretim yöntemini konunun niteliği, öğrenci ilgi ve yetenek düzeyi, öğrencinin öğrenme profili ve mevcut eğitim aşaması gibi etkenler belirlemelidir (Baki ve Kartal, 2002).
- Matematik dersinde sadece konuyu öğrenmek yerine o konuyla ilgili bilgileri öğrenmek, kısacası matematiği öğrenmeyi öğrenmek; öğrenciler için çoğu zaman zor olan, korkulan ve sevilmeyen bu dersi ilgi çekici hale getirecektir.
- Öğrencinin kendi öğrenmesini sağlayacak bir matematik öğretimi için öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin öğretmenler tarafından bilinmesi ve uygulanması gereklidir.
- Matematik eğitimcilerinin matematik dersinin nasıl sunulacağı konusunda bilimsel dayanakları olan çalışmalar yapmaları ve öğretmen adaylarını, dersleri senaryo, oyun, şiir, müzik, drama ve diğer birçok etkinliklerle anlatabilecek şekilde yetiştirmeleri gerekmektedir (Koroğlu, vd. 2002).
- Matematiğin diğer alanlarla ilişkisi, matematik öğretiminde göz ardı edilmemelidir.
- Öğrenmenin, öğrenen ve öğretmenin anlaşmasına dayalı olduğu görüşünden hareket edildiğinde, değerlendirme yapılırken öğretmen ve öğrenci anlamlı bir iletişim ağı kurmalıdır (Ülgen, 1995).
- Değerlendirme eğitimin her safhasında kullanılan sistematik bir süreç olmalıdır. Ancak değerlendirmenin bir amaç değil, amaçlara erişmek için bir araç olduğu unutulmamalıdır (Küçükahmet, 2000).

- Matematik dersinin ezberlenecek değil, öğrenilecek bir ders olduğu; öğretmenler ve öğretmen adayları tarafından benimsenmelidir.
- 'Öğretme'nin sadece bilgi aktarmak olmadığı, öğretmenin öğrenmeyi sağlayarak bir öğretim yaşantısı oluşturması gerektiği her ders için geçerli olmalıdır.

Kaynakça

- Altun, M. (2002). *Matematik öğretimi* (2.Baskı). İstanbul: Alfa Basın Yayın Dağıtım.
- Anastasi, A. (1982). *Psychological testing*. New York:McMillan Publishing Co.
- Antikacıoğlu, L., & Ergin, N. (1988). *Öğrenmeyi öğrenmek*. İstanbul: Teknografik Basımevi.
- Baki, A.& Kartal, T. (2002). *Kavramsal ve işlemsel bilgi basamağında lise öğrencilerinin cebir bilgilerinin değerlendirilmesi*. Retrieved February 14, 2005, from http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/PDF/Matematik/Bildiri.
- Balcı, D. (2004). *Çağdaş yabancı dil öğretiminde öğrenmeyi öğretme*. Retrieved February 11, 2005, from <http://www.ingilish.com/db2.htm>.
- Bali, G. Ç.(2002). *Matematik öğretiminde dil*. Retrieved March 10, 2005, from http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/PDF/Matematik/Bildiri.
- Baykul, Y. (2002). Matematik öğretimi ve bazı sorunlar. Matematik Etkinlikleri 2001. *Matematik Sempozyumu 24-26 Mayıs 2001 Bildiriler Kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Baykul, Y. (2004). *İlköğretimde matematik öğretimi* (6.-8. Sınıflar İçin). (2.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bloom, B.S. (1998). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (D.A.Özçelik, Çev.). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (Ed.). (2002). *Öğretmenlik mesleğine giriş* (2.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Duman, T., Karakaya, N. Çakmak, M., Eray, M., & Özkan, M. (2001). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu matematik*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Fidan, N., & Erden, M. (1998). *Eğitime giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Gözen, Ş. (2001). *Matematik ve öğretimi*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Güleryüz, H. (2001). *Eğitim Programlarının Dili ve Yaratıcı Öğrenme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kemertas, İ. (2001). *Uygulamalı Genel Öğretim Yöntemleri* (Geliştirilmiş Dördüncü Baskı). İstanbul: Birsan Yayınevi.
- Köroğlu, H., Yeşildere, S. & Günhan, B.C. (2002). İlköğretim 6. sınıfta ölçüler konusunun öğretiminde çoklu zeka kuramına göre matematik öğretimi. Retrieved February 14, 2005, from http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/PDF/Matematik/Bildiri
- Küçükahmet, L. (2000). *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (11.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd.Şti.
- Murphy, Kevin R.,& Davidshofer, Chales O. (1991). *Psychological Testing: Principles and Applications*. New Jersey: Prentice Hall.
- Olkun, S. ve Toluk, Z. (2003). *İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi*. Ankara: ANI Yayıncılık.
- Özçelik, D.A. (1998). *Eğitim programları ve öğretim (Genel Öğretim Yöntemi)*. (4. Baskı). Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme* (6.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde yeni değerler* (6.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Parlette, S. (2003). *Zihin Aerobiği 'Beyin alıştırmaları kitabı*. (A.Noyan, Çev.). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Russel, B. (2001). *Eğitim üzerine* (N. Bezel, Çev.). İstanbul: Say Yayınları.
- Selçuk, Z. (2000). *Gelişim ve öğrenme* (Geliştirilmiş 7.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Türk Psikologlar Derneği Ankara: Yayınları.
- Ülgen, G. (1995). 'Eğitim Psikolojisi' Birey ve öğrenme (İkinci Baskı). Ankara: Bilim Yayınları.
- Yeşildere, S., & Türnüklü, E.B. (2004). Matematik öğretiminde oluşturmacı değerlendirme. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(16):39-49.
- Yıldırım, R. (1999). *Öğrenmeyi öğrenmek* (4. Basım). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik İnançları*

Class Teacher Candidates' Self Efficacy Beliefs Towards Science Education

Hülya HAMURCU**

Öz

Problem Durumu: Bu araştırmanın problemi Buca Eğitim Fakültesinde okumakta olan "Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançları nasıldır?" sorusu oluşturmaktadır. Öğrencilerin öz yeterlik ölçeğine yönelik verdikleri cevaplar; cinsiyet, liseden mezun oldukları alan, okudukları şubelere göre alt problemler çerçevesinde ele alınmıştır.

Araştırmanın Amacı: Riggs ve Enochs tarafından 1990 yılında geliştirilen "Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde öz-yeterlik inancı ölçeği'nin" Buca Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmeni Adayları üzerindeki uygulama sonuçlarının tartışılmasıdır.

Araştırmanın Yöntemi: Araştırmada betimsel yöntemden yararlanılmış ve nicel, nitel araştırma metotları bir arada kullanılmıştır. Araştırma, Sınıf Öğretmenliği Anabilim dalında 2004-2005 öğretim yılı Bahar döneminde yürütülmüştür. Üçüncü sınıfta iki dönem boyunca aynı öğretim elemanından Fen Bilgisi Öğretimi I ve II derslerini alan toplam 121 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur.

Bulgular ve Sonuçlar: Elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin fen öğretimine yönelik öz yeterlik inancı ve sonuç beklentisi alt boyutları açısından yüksek eğilimlere sahip oldukları söylenebilir. Cinsiyet ve okudukları şubelere göre incelendiğinde, öz yeterlik inancı açısından öğrenciler arasında anlamlı farklar olduğu bulunmuştur. Mezun oldukları alan bakımından incelendiğinde ise, ölçeğin her iki alt boyutu açısından da anlamlı farklar bulunmamıştır. Öğrencilerin fen öğretimine ve fen öz yeterliklerine yönelik sorulan açık uçlu soruya verilen yanıtların içerik analizinde, genelde olumlu yönde ifadeler kullandıkları görülmüştür.

Öneriler: Ölçeğin Fen bilgisi öğretimi I ve II derslerini alan, daha fazla sayıdaki öğrencilerle ön test- son test ölçümleri şeklinde uygulanarak, aradaki farklılığın irdelenmesi önerilmektedir. Öğretmen adaylarının, öğrenimleri süresince, fen projeleri, sergileri, fen ve doğa müzelerine geziler gibi ders dışı etkinliklere katılımı sağlanmalı ve onlara motive edici sözel ve sözel olmayan dönütler verilmelidir. Bu dersi veren öğretim elemanlarının gerek alan konularında gerekse de alan öğretiminde uzman kişiler olmaları önemli görülmektedir. Bu nedenle özellikle eğitim fakültelerine öğretim elemanı alınırken "öğretmenlik yapma" koşulu aranmasının uygun olabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Fene yönelik öz yeterlik inançları, fen öğretimi, öğretmen adayları

Abstract

Problem Status: The problem of this research is to form the question of: "How are the self-efficacy beliefs of Buca Educational Faculty classroom teacher candidates towards science education?" The answers of the students about self-efficacy were considered

* Bu çalışma 28-30.Eylül 2005'te Pamukkale Üniversitesi XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.

** Yard. Doç. Dr. Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü
e-posta: hulya.hamurcu@deu.edu.tr

under sub problems according to their genders, areas of graduation from high school, and the classes they study in.

Aim of the Research: To discuss the results of "Self-efficacy scale for classroom teacher candidates in science education", developed by Riggs and Enochs in 1990, on Buca Educational Faculty.

Method of the Research: Descriptive method was used in the research and quantitative and qualitative methods were used together. The research was conducted in 2004-2005 Spring semester in Classroom Teacher Training Department. Study group was formed by 121 students who have taken Science Education I and II courses for two semesters from the same teacher.

Findings and Results: According to the results, it can be stated that self-efficacy beliefs and result expectations of students in science education have high tendencies in terms of sub-dimensions. When the results were examined according to their genders and the classes they study in, significant differences were found between the students in terms of self-efficacy beliefs. When the results were examined according to the areas of graduation from high school, no significant differences were found in terms of the two sub-dimensions of the scale. It was seen that the students have mostly used positive expressions in content analysis of the answers of open-ended questions about science education and science self-efficacy.

Suggestions: It is suggested to practice the scale to more students who take Science Education I and II as pre-test and post-test scales to examine the difference between the scales. Teacher candidates must be motivated to join extracurricular activities like science projects, exhibitions, excursions to science and nature museums and they must be given verbal and non-verbal encouragements throughout their education. It is also suggested that, the teachers of this course must be specialists both in their area subjects and area education. Thus, when hiring instructors for educational faculties, there can be a pre-condition like "having an experience in teaching".

Keywords: Self-efficacy beliefs for science, science education, teacher candidates

Sınıf öğretmeni adayları, mezun olduklarında değişik konu alanlarına ait dersleri okutmaktadırlar. Buna bağlı olarak ta eğitim fakültesinde; Okuma yazma öğretimi, Hayat bilgisi ve Sosyal bilgiler öğretimi, Matematik öğretimi, Müzik öğretimi, Beden eğitimi ve oyun öğretimi, Fen öğretimi vb. gibi çok farklı alanlarda eğitim almaktadırlar. Üniversitelerin Sınıf öğretmenliği bölümleri, genelde lise öğrenimleri sırasında Türkçe- Matematik alanlarından mezun olan öğrencilerin tercih ettikleri bölümlerden birisidir. Bu nedenlerle sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının fen alanında kendilerine yönelik algıları önem kazanmaktadır.

Bıkmaz'ın (2004a) da belirlediği gibi; öğretmenlerin bir alana yönelik öz- yeterlik inançları, öğrencilerinin akademik başarıları, performansları, güdüleri, benlik algıları ile ilişkilendirilebilmektedir. Sayılan bu niteliklere olumlu yönde etkisi olabileceği öngörülen öğretmenlerin; fen'e yönelik öz-yeterlilik inançlarının geliştirilmesinin hizmet öncesi dönemde verilen Fen Bilgisi Öğretimine yönelik derslerle olan ilgisi bu araştırmada ele alınmıştır.

Öz yeterlik inancı kavramı, Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramına dayanmaktadır. Buna göre öz yeterlik, kişinin kendinin farkında olması ya da bireyin karşılaşmış olduğu güçlüklerde nasıl başarılı olabileceğine ilişkin kendisi hakkındaki inancıdır (Korkmaz, 2002). Öz yeterlik inancı, öz yeterlik inancı ve sonuç beklentisi olarak iki ayrı yapıdan oluşan bilişsel bir güdüleyici olarak tanımlanmaktadır (Bıkmaz, 2004a-b). Öz yeterlik herhangi bir iş ya da görevi etkileyen bireysel yeterlikle ilgili inançları kapsarken, Sonuç beklentisi insanların belirli eylemlerinin belirli sonuçları doğuracağına ilişkin inançlarını

içermektedir (Bandura 1997, 1982, 1995 akt. Bıkmaz 2004b). Bireylerin öz yeterlik inançlarına bağlı olarak, yapacakları işleri yerine getirmede istekli ve ısrarcı olmaları beklenmektedir. Bir etkinliğin gerçekleştirilmesi sırasında bireylerin yaşayacakları kaygı, öz yeterlik inançlarına bağlı olarak değişebilmektedir (Pajares & Schunck, 2001). Gibson ve Dembo'nun da (1984) vurguladığı gibi, öğretmenin özyeterliliği öğrenci başarısını ve tutumunu olumlu yönde etkileyebilmektedir. Ayrıca, öğretmen özyeterliliği sınıf içi davranışları değiştirmede, yeni fikirlere açık olmada ve öğretmeye yönelik olumlu tutumlar geliştirmeye de doğrudan ilişkili olabilmektedir.

Öz yeterlik inancı ve sonuç beklentileri bireylerin hedeflerini gerçekleştirmede onlara yol göstermektedir. Bireylerin istenen performansı elde edebilmelerinde ikisinin de yüksek olması ve böylece sahip oldukları kapasiteleri ile bir davranışı başlatma, sürdürme ve başarma sürecini gerçekleştirebilmeleri beklenmektedir. Pajares'e (1997) göre öz yeterlik inancı sezgiseldir, bireyin yaptığı eylemlere ilişkin yorumu ve geliştirdiği öz yeterlik inançları, akademik yetenekleriyle ilgili inançları, bireye öğrendikleriyle neler yapabileceği konusunda yardımcı olmaktadır. Bu sayılan niteliklerin öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleklerini başarıyla gerçekleştirebilmelerinde önemli bir yeri olduğu söylenebilir.

Bu araştırmanın çıkış noktasını, Bıkmaz (2002) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılmış olan "Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde öz-yeterlik inancı ölçeği'nin" Buca Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında küçük çaplı bir uygulaması oluşturmaktadır. Özkan, Tekkaya ve Çakıroğlu, (2004); Savran ve Çakıroğlu,(2003)'nun yaptığı benzer çalışmalarda; öğretmen adaylarının çoğunun fen öğretimine yönelik olumlu öz yeterlik inançlarına sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Cantrell, Young ve Moore (2003) ise; sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarını araştırmışlardır. Liselerde fenle ilgili çok sayıda ders alan ve farklı ders dışı fen etkinliklerine katılan öğrencilerin öz yeterlik inançları almanyalara göre daha yüksek çıkmıştır. Cinsiyet açısından yapılan karşılaştırmalarda ise; erkek öğrencilerin her iki alt boyut açısından da kız öğrencilerden daha yüksek sonuçlara sahip oldukları bulunmuştur. Tosun (2000); sınıf öğretmeni adaylarıyla yaptığı görüşmelerde, katılımcıların fenle ilgili geçmiş deneyimlerini aktarırken kullandıkları açıklamaların büyük bir çoğunluğunun olumsuz olduğunu ve bu duyguların onların fen öğretimindeki öz yeterlik inançlarını ve başarılarını etkileyen bir faktör olduğunu belirlemiştir.

Bu araştırmanın problemini Buca Eğitim Fakültesinde okumakta olan "Sınıf öğretmeni adaylarının (öğrencilerin) fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançları nasıldır?" sorusu oluşturmaktadır. Öğrencilerin öz yeterlik ölçeğine yönelik verdikleri cevaplar; cinsiyet, liseden mezun oldukları alan, okudukları şubelere göre alt problemler çerçevesinde ele alınmış ve bulgular bölümünde ayrıntılı olarak verilmiştir.

Yöntem

Araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Tarama modelinde gerçekleştirilen araştırma sürecinde var olan durum ya da bireyler kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılmıştır (Karasar, 1991). Açık uçlu sorular üzerinde ise içerik analizi gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubunun Seçimi

Öğretim elemanı faktörünün olası etkilerini azaltabilmek amacıyla, aynı öğretim elemanının Fen Bilgisi Öğretimi I ve II derslerini okuttuğu 3 şube tesadüfi olarak çalışma grubunu oluşturmuştur. 2004-2005 öğretim yılı güz ve bahar aylarında haftada 4 saat Fen Bilgisi Öğretimi I ve II derslerini alan öğrencilere dönemin son haftasında ölçek uygulanmıştır. Ölçeğin uygulandığı öğrencilerin özellikleri Tablo-1' de verilmektedir.

Tablo 1

Çalışma Grubunun Özellikleri

Özellik	Gruplamalar	n	%	Toplam
Sınıf	1	42	34,7	
	2	44	36,4	
	3*	35	28,9	
Cinsiyet	Kız	88	72,7	
	Erkek	33	27,3	
Mezun olunan alan	Fen-Matematik (FM/Sayısal)	53	43,8	121
	Türkçe- Matematik (TM/Eşit ağırlık)	68	56,2	

* Bu sınıf örgün öğretim diğer iki şube ise ikinci öğretimdir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada Bıkmaz (2002)'in uyarladığı "Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde öz-yeterlik inancı ölçeği" uygulanmıştır. Ölçek beş dereceli Likert tipi sorulardan oluşmuştur. Ölçeğin uyarlama çalışmasında tümü için güvenilirliği (Cronbach alpha) .85 ve Öz yeterlik inancı alt boyutu için .89 ve Sonuç beklentisi alt boyutu içinde .69 olarak bulunmuştur. Ölçeğin toplamı 21 maddedir ve öz yeterlik inancı alt boyutu 13 madde (5 olumlu 8 olumsuz), sonuç beklentisi alt boyutu ise 8 (7 olumlu 1 olumsuz) maddeden oluşmuştur. Eğer bir öğrenci her maddeyi "kararsızım" diye yanıtlarsa Öz yeterlik inancı boyutu için 39 ve Sonuç beklentisi boyutu içinse 24 puan alabilecektir. Bu puandan yüksek elde edilen puan ve ortalamaların olumlu yönde, yüksek yeterlik düzeyini gösterdiği söylenebilir. Verilerin değerlendirilmesinde bu ölçüt temel alınmıştır.

Ölçeğin giriş bölümünde öğrencilerin demografik bilgilerine yönelik sorular yer almıştır. Likert tipi maddelerden sonra ise; işlenen Fen bilgisi öğretimi dersleriyle ilgili; "kendilerini yeterli bulma, dersin içerik ve işleniş, derse yönelik veya dersin öğretim elemanına yönelik tüm görüşlerini" yazmalarını isteyen açık uçlu bir soru yöneltilmiştir. Ölçeği cevaplayan 121 öğrenciden 9'u açık uçlu soruyu cevaplamamıştır. Bu nedenle açık uçlu soruların analizi 112 öğrencinin yanıtlarını kapsamaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi:

Ölçek Mayıs ayının son haftasında öğrencilere uygulanmıştır. Likert tipi sorulara verilen cevaplar puanlanarak bilgisayara yüklenmiş ve analizinde SPSS 11.0 paket programından yararlanılmıştır. Açık uçlu cevapların analizinde ise içerik analizi uygulanmıştır. İçerik analizinde; birbirine benzeyen veriler belirli kavram ve temalar çerçevesinde toplanarak organize edilmekte ve yorumlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2000; Bilgin, 2000). Bu amaçla cevaplar araştırmacı tarafından okunarak kategorilendirilmiş ve daha sonra ikinci bir kişi tarafından daha okunarak aynı işlem tekrar edilmiştir. İki kişinin çıkardığı kategoriler arasında uyum yüzdesi bulunmuştur. Yıldırım ve Şimşek (2000), bu oranın en az %70 olması gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmada uyum yüzdesinin % 82 çıkması yapılan nitel analizin yeterince güvenilir olduğunu belirlediğinden bir sonraki aşamaya geçilmiştir. Kodlama işlemi bittikten sonra da, alt problemin içeriğine bağlı olarak kodlar temalar altında toplanmış, frekansları hesaplanarak yorumlanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Çalışmanın bu bölümünde elde edilen veriler alt problemler bazında ele alınarak tartışılacak ve yorumlanacaktır.

Alt problem 1. Öğrencilerin fen öğretimine yönelik özyeterlik inancı ve sonuç beklentisi alt boyutlarında görüşleri nelerdir?

Öğrencilerin fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarını ortaya koyabilmek amacıyla 121 öğrencinin ölçeğin tümüne yönelik aldıkları puanların dağılımı incelenmiştir. Öğrencilerin Öz yeterlik inancı ve Sonuç beklentisi alt boyutlarından elde ettikleri puanların dağılımı Tablo-2’de verilmektedir.

Tablo 2

Öz Yeterlik İnancı ve Sonuç Beklentisine Ait Puanların Dağılımı

Ölçeğin boyutu	n	En düşük puan	En yüksek puan	\bar{X}	Ss	Olası puanlar*
Öz yeterlik inancı	121	36,00	64,00	52,81	5,65	13,00- 65,00
Sonuç beklentisi	121	22,00	39,00	31,36	3,45	8,00- 40,00
Toplam	121	64,00	99,00	84,18	7,28	21,00-105,00

Ölçeğin tamamında kararsızım seçeneği işaretlenmiş olsa toplamda 63 puan alınabilmektedir. Alt ölçekler boyutunda da bu puanlar; Öz yeterlik inancı boyutu için 39 ve Sonuç beklentisi boyutu içinse 24 puan olabilecektir. Bu durumda çalışma grubundan elde edilen puanların ve ortalamaların genel olarak yüksek olduğu söylenebilir. Tablodan da görüldüğü gibi her iki alt boyuttan elde edilen puanların dağılımı olası* en düşük ve en yüksek puanlarla karşılaştırıldığında oldukça yüksektir. Ayrıca aritmetik ortalamalarının da yüksek puana yakın değerlerde olduğu söylenebilir. Çalışma grubunun 3. sınıf öğrencileri olduğu dikkate alınırsa; sahip oldukları bu olumlu yöndeki eğilimin ve öz yeterlik inançlarının, 4. sınıfta İlköğretim okullarında yaşayacakları doğrudan öğretmenlik deneyimleri (Okul deneyimi-II ve Öğretmenlik uygulamaları dersleri ile) ile geliştirilebileceği düşünülmektedir. Doğrudan deneyimler, dolaylı yaşantılar ve olumlu sosyal modellerin onların öz yeterlik inançlarını geliştirmede yardımcı olacağı söylenebilir.

Alt problem 2. Öğrencilerin fen öğretimine yönelik öz yeterlik inancı ve sonuç beklentisi alt boyutlarında cinsiyete göre farklılıklar var mıdır?

Öğrencilerin cinsiyetinin öz yeterlik inançlarına ve sonuç beklentilerine yönelik etkilerini irdelemek amacıyla da istatistiksel analizler yapılmıştır. Öğrencilerin almış oldukları puanlara ait aritmetik ortalamaları, standart sapma ve t-testi analizi sonuçları Tablo-3’te verilmektedir.

Tablo 3

Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Öz Yeterlik İnançları ve Sonuç Beklentileri

Ölçeğin boyutu	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	T	p değeri
Öz yeterlik inancı	Kız	88	53,67	5,04	2,79	,00*
	Erkek	33	50,55	6,56		
Sonuç beklentisi	Kız	88	31,85	3,08	2,60	,01*
	Erkek	33	30,06	4,04		

*p< ,05 düzeyinde anlamlıdır.

Görüldüğü gibi; Öz yeterlik inancı boyutunda ve Sonuç beklentisi boyutunda cinsiyet açısından öğrencilerin aralarında anlamlı farklar oluşmuştur. Aritmetik ortalamalar ince-

lendiğinde farklılığın kız öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar Cantrell, Young & Moore (2003)'ün bulgularıyla benzerlik göstermemektedir. Sonuç olarak kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, fen öğretimine yönelik daha yüksek öz yeterlik inancına ve sonuç beklentilerine sahip oldukları söylenebilir.

Alt problem 3. Öğrencilerin fen öğretimine yönelik öz yeterlik inancı ve sonuç beklentisi alt boyutlarında liseden mezun oldukları alana göre farklılıklar var mıdır?

Ölçeğin uygulandığı gruptaki öğrencilerin mezun oldukları alana göre aldıkları puanlar ve aralarında yapılan istatistiksel analizlerin sonuçları Tablo-4'te verilmektedir.

Tablo 4

Liseden Mezun Oldukları Alana Göre Öz Yeterlik İnançları ve Sonuç Beklentileri

Ölçeğin boyutu	Lise alanı	n	\bar{X}	Ss	t	p değeri
Öz yeterlik inancı	Sayısal	53	53,81	5,10	1,72	,08
	Eşit ağırlık	68	52,04	5,96		
Sonuç beklentisi	Sayısal	53	31,32	3,45	-,12	,90
	Eşit ağırlık	68	31,39	3,48		

Tabloda görüldüğü gibi ölçeğin her iki alt boyutu açısından da öğrencilerin mezun oldukları alan bakımından aralarında anlamlı farklar bulunmamıştır. Aritmetik ortalamaların birbirine olan yakınlığı da göz önüne alındığında farklılığın anlamlı çıkması doğal karşılanmıştır. Çalışma grubunda sayısal olarak çok fazla farklılık göstermemesine rağmen FM alanından mezun öğrencilerin fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının ve sonuç beklentilerinin daha yüksek olabileceği beklenmekteydi. Lise yıllarında TM grubuna göre daha fazla fenle alanıyla ilgili ders aldığı bilinen FM mezunu öğrencilerin, fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının ve sonuç beklentilerinin TM grubuyla benzer çıkması düşündürücüdür. Bu sonucu oluşturan nedenlerin temelinde, öğrencilerin açık uçlu soruya verdikleri yanıtlarda da belirttikleri fenle ilgili olumsuz tutum ve korkularının yattığı düşünülmektedir (Tablo-7, madde 2). Elde edilen bu sonuçlar alınan fen dersi sayısı ile ilgili Cantrell, Young ve Moore (2003)'ün bulgularıyla benzerlik göstermemektedir.

Bu korkunun giderilmesi ve öğrencilerin fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının ve sonuç beklentilerinin yükseltilmesinde en büyük görevin dersi (fen alanıyla ilgili tüm dersler) veren öğretim elemanlarına düştüğü söylenebilir. Çünkü, Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramından kaynak alan gözlem ve model olarak öğrenme; olumlu yöndeki sosyal modellemelerle öğrencilerin bu yöndeki inançlarını geliştirebilmek olası görülmektedir (Fidan, 1982; Dönmezer, 1996; Selçuk, 2001; Korkmaz, 2002). Öğrencilerin açık uçlu soruya verdiği yanıtların analizi de (Tablo 7 ve 8) bu görüşümüzü desteklemektedir.

Alt problem 4. Öğrencilerin fen öğretimine yönelik öz yeterlik inancı ve sonuç beklentisi alt boyutlarında okudukları şubelere göre farklılıklar var mıdır?

Çalışma grubunda yer alan öğrenciler üç ayrı şubede okumaktaydılar. Bu şubelere iki dönem boyunca aynı öğretim elemanı Fen bilgisi öğretimi derslerini vermesine rağmen, gerek örgün veya ikinci öğretimde yer almaları ve gerekse de ders işleme süreci boyunca gözlenen farklılıklar aralarında karşılaştırılma yapılmasını gündeme getirmiştir. Şubeler açısından öğrencilerin ölçeğin iki alt boyutundan aldıkları puanların dağılımları, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo-5'te verilmektedir.

Tablo 5*Şubelerine Göre Öğrencilerin Ölçekten Aldıkları Puanların Dağılımı*

Ölçeğin boyutu	Şube	n	En düşük ve en yüksek puanlar	\bar{X}	Ss
Öz yeterlik inancı	1	42	42,00- 64,00	53,17	4,70
	2	44	36,00-63,00	54,25	5,58
	3*	35	36,00-63,00	50,60	6,21
Sonuç beklentisi	1	42	26,00-38,00	31,74	3,29
	2	44	25,00-38,00	31,84	3,14
	3*	35	22,00-39,00	30,31	3,86

* örgün öğretim gören şubedir

Ölçeğin her iki alt boyutunda öğrencilerin şube bazında elde ettikleri aritmetik ortalamalar birbirlerine yakın görünse de bu üç sınıf arasındaki olası farklılıkları ortaya koyabilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo-6'da verilmektedir.

Tablo 6*Şubelerine Göre Öğrencilerin Ölçekten Aldığı Puanlara Ait ANOVA Sonuçları*

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Testlerdeki Fark**
Öz yeterlik inancı	Grup içi	267,52	2	133,76	4,438	,01*	
	Grup. arası	3556,48	118	30,14			
	Toplam	3824,00	120				
Sonuç beklentisi	Grup içi	54,45	2	27,23	2,336	,10	2-3
	Grup. arası	1375,55	118	11,66			
	Toplam	1430,00	120				

*p< .05 düzeyinde anlamlıdır.

** Scheffe testi sonucu farklılık görülen ölçümler.

Tablodan da görüldüğü gibi; Sonuç beklentisi boyutunda şubeler arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Ancak Öz yeterlik inancı boyutunda şubeler arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Bu farklılığın hangi şubeler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinde farklılığın 2. şubeyle, 3. şube arasında ve 2. şube lehine olduğu görülmüştür. Bu farklılığın ikinci öğretim sınıfı olan 2. şube lehine olması düşündürücü bulunmuştur. Zaten çalışma grubunda yer alan ve örgün öğretim şubesi olan 3. sınıfın ölçeğin her iki alt boyutundaki puan dağılımları ve aritmetik ortalamalarının diğer iki şubeye göre düşük olduğu Tablo 6'dan da görülebilmektedir. Öğretim elemanı aynı olmasına rağmen şubeler arasında görülen bu farklılığın o grubun sahip olduğu sınıf atmosferinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Alt problem 5. Öğrencilerin fen öğretimine ve fen öz yeterliklerine yönelik görüşleri nelerdir?

Öğrencilerin açık uçlu soruya verdiği yanıtlar yöntem bölümünde açıklandığı gibi, içerik analizi tekniklerine uygun olarak analiz edilmiş ve kategorilendirilmiştir. Kategorilerin (maddelerin) iki başlık (tema) altında toplanarak yorumlanmasının uygun olacağı kararlaştırılmıştır. Buna göre öğrencilerin görüşleri aşağıdaki şekilde sınıflandırılmıştır;

- 1- Fen bilgisi öğretimine yönelik olumlu yöndeki görüşler,
- 2- Fen bilgisi öğretimine yönelik olumsuz yöndeki görüşler.

Öğrencilerin görüşlerinin yorumları bu temalara bağlı olarak aşağıda verilmektedir;

1- Fen bilgisi öğretimine yönelik olumlu yöndeki görüşler: Bu yöndeki görüşler toplam 21 maddede toplanmıştır. Bu maddeler de iki ayrı tema altında ifade edilmiştir; a) Fen bilgisi öğretimi dersine yönelik görüşler b) Dersi vermiş olan öğretim elemanı ile ilgili görüşler.

a) Fen bilgisi öğretimi dersine yönelik görüşler 8 maddede toplanmıştır. Yer darlığı nedeniyle; görüşlerin frekans sıklığına bağlı olarak ilk altısı Tablo-7' de verilmektedir.

Tablo 7

Fen Bilgisi Öğretimi Dersine Yönelik Öğrenci Görüşleri

	Öğrenci görüşleri	f*
1	Fen bilgisi öğretimi ile ilgili farklı öğrenme kuramları, yöntem ve tekniklerini öğrenme	52
2	Geçmişten gelen fen derslerine yönelik olumsuz yöndeki korkularını yenme, fene yönelik olumlu tutum geliştirme ve feni sevmeye	33
3	Zevk alınarak izlenen bir ders olması	26
4	Fen konuları ile ilgili teorik ve yeni bilgiler öğrenme	16
5	Yeni fen bilgisi dersi programlarından haberdar olma	4
6	Fen bilgisi dersi ile ilgili kaynakları tanıma ve diğer kaynaklar altında bilgi edinme	2

* Bir kişi birden fazla görüş belirlediği için toplam f sayısı n= 112 'den fazla olabilmektedir.

Tabloda da görüldüğü gibi öğrenciler tarafından en fazla ifade edilen görüş "fene ilgili farklı öğrenme kuram, teknik ve yöntemlerinin" üzerinde durulmasıdır (f:52). Bu durumun, öğretim elemanınca iki dönem boyunca derslerde çağdaş öğretim kuramlarına (Çoklu zeka, yapılandırıcılık vb.), yöntem ve tekniklerine yer vermesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğrenciler tarafından belirtilen diğer bir görüşte "fene yönelik olumlu tutum geliştirme (f:33)" olarak özetlenebilecek ifadelerdir. Bu görüşler araştırmacının ders sürecinden beklediği dersin olumlu yöndeki katkılarından. Öğrencilerin ilköğretim ya da lise yıllarından getirdikleri fene yönelik olumsuz yönde kabul edilebilecek tutumlarını değiştirdiği, korkularını bu ders sayesinde biraz da olsa yitirdikleri ve olumlu yaklaşımlar kazandıklarını ifade etmeleri çok önemli görülmüştür. Hamurcu (2002)'da fen bilgisi öğretiminde tutumların önemini ve değiştirilmesinin güçlüğünü vurgulamaktadır. Bunun yanı sıra, ders sürecinde öğrencilerin zevk aldıklarını belirtmesi ve yeni bilgiler öğrendiklerini vurgulaması sevindirici bulunmuştur.

b) Dersi vermiş olan öğretim elemanı ile ilgili görüşler: Bu bölümde yer alan öğrenci görüşleri de 13 kategori altında toplanmıştır. Yer darlığı nedeniyle; öğrenci görüşlerinin frekans sıklığına göre yapılan sıralamada ilk altısı Tablo- 8' de verilmektedir.

Tablo 8

Dersi Vermiş Olan Öğretim Elemanı İle İlgili Öğrenci Görüşleri

	Öğrenci görüşleri	f*
1	Mesleğini seven, derse istekli gelen örnek bir öğretmen modeli oluşturma	57
2	Fen bilgisi öğretimi dersinin işleyişinin etkili ve güzel olması	31
3	Öğrencisini seven, öğrencisine yakın ama arada olumlu bir mesafe bırakan öğretmen modeli oluşturma	17
4	Fen konularında ve genelde yeniliğe açık, kendini sürekli geliştiren, araştırmacı bir öğretmen modeli oluşturma	16
5	İkinci dönemde öğrenciler tarafından yapılan ders sunumları sonunda yapılan olumlu değerlendirme/ eleştirilerdeki olumlu ve yol gösterici yaklaşım	16
6	Ders sırasında geleceğe yönelik bilgilendirmelerin yapılması (KPSS, LES, Yüksek lisans vb..)	14

* Bir kişi birden fazla görüş belirlediği için toplam f sayısı n= 112 'den fazla olabilmektedir.

Yukarıdaki tablodan da görüldüğü gibi, öğrenci görüşleri arasında birinci sırayı (f:57), “mesleğini seven, ideal bir öğretmen modeli” olma almaktadır. Tablodaki diğer görüşler de incelendiğinde, öğretmenlik mesleği ve öğretim süreçleriyle ilgili ifadelerin yer aldığı görülmektedir. Öğrencilerin (n:112) yarısının (f:57) “olumlu bir öğretmen modeli” görüşü üzerinde durdukları söylenebilir. Bıkmaz’ın (2004b) da vurguladığı gibi; öğretmenlerin öz yeterlik inançları, verimli bir okulun yaratılması ve öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının geliştirilmesine katkıda bulunabilmektedir. Özellikle öğrencilerin güdülenmelerini artırma, öğretmenlik becerilerini geliştirme, onlara iyi birer “sosyal model” olabilmeye, öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarını geliştirmede olumlu etkilenmeler yaratabilmektedir (Korkmaz,2002). Bu durum Tablo 7 ve 8’deki öğretmen aday görüşleri incelendiğinde görülebilmektedir. Bıkmaz’ın (2004b) aktardığı bazı araştırma sonuçlarına göre (Morell & Caroll, 2003, Scharmann, Orth Hampton 1995); öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının geliştirilebilir olduğu ve öğretim yöntemleri derslerinin öz yeterlik inançlarına olumlu etkileri görülmüştür. Schorman, Orth Hampton (1995), işbirliğine dayalı öğrenmenin öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarına olumlu katkıları olduğunu ve inançlarını güçlendirdiği gözlemlerdir (akt. Bıkmaz; 2004b). Benzer şekilde; Watters ve Ginns (1995) Avustralya’da bir üniversitede okumakta olan ilköğretim ve okul öncesi öğretmen adaylarının fen kaygısı ile fene yönelik öz yeterlik inançlarını incelemişlerdir. Çalışmada; öğretmen adaylarının sahip oldukları fene yönelik öz yeterlik inançlarının lise eğitiminden gelen olumsuz fen deneyimlerinden etkilendiğini ve öğrencilerin bireysel deneyimleri desteklendiği ve uygun öğrenme ortamı sağlandığında geliştirilebileceğini görmüşlerdir. Sonuç beklentisi boyutu içinse öğretmen adaylarının öğrendiklerini uygulamalara dönüştürmesinin etkili olabileceği belirlenmiştir.

2- Fen bilgisi öğretimi dersine ilişkin olumsuz yöndeki görüşler.

Bu yöndeki görüşler 15 maddede toplanmıştır Yer darlığı nedeniyle; öğrenci görüşlerinin frekans sıklığına göre yapılan sıralamada ilk altısı Tablo- 9’ da verilmektedir.

Tablo 9

Fen Bilgisi Öğretimi Dersine İlişkin Olumsuz Yöndeki Öğrenci Görüşleri

	Öğrenci görüşleri	f
1	İlk dönemde uygulanan düz anlatımın sıkıcı oluşu	8
2	Otoriter ve çekinilen bir hoca modeli oluşturma	8
3	Öğrenciler arasında ayırım yapma (kız / erkek, derse katılan/ katılmayan vb.)	6
4	Anlatılan yeni yöntem ve tekniklerin uygulamalı örneklerinin verilmemesi (ÇZK; PDÖ vb.)	4
5	Bazen sınıfa kızgın bir ruh haliyle ya da asık suratlı girme	4
6	Eleştiriye açık olmama	3

Tablodan da görüldüğü gibi; öğrencilerin fen bilgisine, öğretime ya da öğretim sürecine yönelik olumsuz sayılabilecek görüşlerinin frekansları oldukça düşüktür. Yaratılmak istenen “olumlu öğretmen modeline” zarar verebileceği düşünülen bu görüşler araştırmacı öğretim üyesi açısından dikkate alınarak, gelecek yıllardaki öğretim süreçlerinde özen gösterilmesi planlanmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Çalışma, Sınıf öğretmeni adaylarının, fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bıkmaz’ın da (2004) vurguladığı gibi ülkemizde bu alanda yapılan çalışmaların azlığı nedeniyle bu alana bir katkıda bulunulması amaçlanmıştır.

Çalışma grubunun sayıca azlığı, elde edilen bulguların genellenme şansını azaltsa da, araştırmada hem nitel hem de nicel analizlerin birlikte yürütülmesi bulguların birbirini desteklemesini sağlamaktadır. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır; öğrencilerin fen öğretimine yönelik Öz yeterlik inancı ve Sonuç beklentisi alt boyutları açısından yüksek eğilimlere sahip oldukları söylenebilir. Cinsiyet ve okudukları şubelere göre incelendiğinde, öz yeterlik inancı açısından öğrenciler arasında anlamlı farklar olduğu bulunmuştur. Mezun oldukları alan bakımından incelendiğinde ise, ölçeğin her iki alt boyutu açısından da anlamlı farklar bulunmamıştır. Öğrencilerin fen öğretimine ve fen öz yeterliklerine yönelik soruların açık uçlu soruya verilen yanıtların içerik analizinde, genelde olumlu yönde ifadeler kullandıkları görülmüştür.

Bu çalışmadan elde edilen bulguların ışığında aşağıdaki önerilerde bulunmaktadır;

- 1- Bu çalışma az sayıdaki bir öğretmen adayıyla ve tek oturumluk ölçüm şeklinde uygulanmıştır. Ölçeğin Fen bilgisi öğretimi I ve II derslerini alan, daha fazla sayıdaki öğrencilerle ön test- son test ölçümleri şeklinde uygulanarak, aradaki farklılığın irdelenmesi önerilmektedir.
- 2- Sosyal öğrenme kuramına göre; bireylerin eylemlerinin, başarı ve mesleki tercihlerinin, yönelimlerinin arkasındaki güdüsel yapılardan biri olan öz yeterlik inançlarını olumlu yönde etkileyebilmek, güçlendirebilmek olasıdır. Bunu sağlayabilmek için, fen projeleri, sergileri, fen ve doğa müzelerine geziler gibi ders dışı etkinliklere katılım sağlanmalı, öğrenme sürecinde öğretmen adaylarını motive edici sözel ve sözel olmayan dönütler verilmeli, onların fen öğretimindeki başarıları ya da eksikleri olumlu/ yapıcı eleştirilerle ortaya konmalı, çözüm yolları birlikte tartışılmalıdır.
- 3- Bu dersi veren öğretim elemanlarının gerek alan konularında gerekse de alan öğretiminde uzman kişiler olmaları önemli görülmektedir. Bu nedenle özellikle eğitim fakültelerine öğretim elemanı alınırken/ yetiştirilirken “öğretmenlik yapma” koşulu aranmasının uygun olabileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Bıkmaz, F. H. (2002). Fen öğretiminde öz- yeterlik inancı ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*. 1.(1), 197-210.
- Bıkmaz, F.H. (2004a). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz- yeterlik inancı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*. s:161, (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/161/bikmaz.htm>) adresinden Nisan 2005 tarihinde indirilmiştir.
- Bıkmaz, F.H. (2004b). *Eğitimde bireysel farklılıklar*. (Ed.Y.Kuzgun ve D. Deryakulu) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bilgin, N. (2000). *İçerik Analizi*. İzmir: Ege Üniversitesi Yayını.
- Cantrell, P., Young, S. & Moore, A. (2003). Factors affecting science teaching efficacy of preservice elementary teachers. *Journal of Science Teacher Education* .14(3), 177-192.
- Dönmezer, İ. (1996). *Eğitim psikolojisi*. İzmir: Can Ofset.
- Fidan, N. (1982). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım Kitapevi.
- Gibson, S., & Dembo, M.H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*. 76, 569-582
- Hamurcu, H. (2002). Fen bilgisi öğretiminde etkili tutumlar. *Eğitim Araştırmaları*. 8, 144-152.
- Karasar, N. (1991). *Bilimsel araştırma yöntemi- kavramlar, ilkeler, teknikler-*. 4. Basım. Ankara: Sannem matbaacılık.
- Korkmaz, İ. (2002). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. (Ed. B.Yeşilyaprak.) Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Özkan, Ö., Tekkaya, C. ve Çakıroğlu, J. (2004). Fen bilgisi aday öğretmenlerin fen kavramlarını anlama düzeyleri, fen öğretimine yönelik tutum ve öz yeterlik inançları. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi 16-18 Eylül 2002. Bildiriler kitabı*. Cilt.2, 1300-1304. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.). *Advances in motivation and achievement*. Volume 10, 1-49. Greenwich, CT: JAI Press.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In P. Riding & S. Rayner (Eds.). *Perception*. London: Ablex.
- Savran, Ayşe ve Çakıroğlu, Jale. (2003). Differences between elementary and secondary preservice science teachers' perceived efficacy beliefs and their classroom management beliefs. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. 2 (4).
- Selçuk, Z. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. 8. Baskı. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tosun, T. (2000). The belief of preservice elementary teachers toward science and science teaching. *School Science and Mathematics*, 100(7), 376-386.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, 2. Baskı, Ankara: Seçkin Yayınevi..
- Watters, J.J., & Ginns, S. I. (1995). Origins of, and changes in preservice teachers' science teaching self efficacy. *Paper Presented at the Annual Meeting of National Association for Research in Science Teaching*, April 22-25, 1995, San Francisco CA (ERIC ED 3835709)

Meslek Yüksekokullarına Sınavsız Geçiş Sisteminde Öğrenci Başarısına İlişkin Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Görüşleri*

Opinions Of The Students And Lecturers About the Student Achievement in the System Of Attendance To Vocational Colleges Without Examination

Hülya KELECİOĞLU**

Öz

Problem Durumu: Mesleki ve teknik ortaöğretimden meslek yüksekokullarına yerleştirme 2002 yılına kadar ÖSS puanı ile yapılmaktaydı. Bu kurumlardan mezun olan ya da son sınıfta okuyan adaylara, 2002 yılından itibaren istedikleri takdirde bitirdikleri programın devamı niteliğinde ya da buna en yakın programların uygulandığı meslek yüksekokulları (MYO) ile açıköğretim ön lisans programlarına sınavsız olarak geçiş olanağı sağlanmış ve adaylar, yerleştirmede getirilen ölçütlere göre, ortaöğretim başarı puanı dikkate alınarak yüksekokullara yerleştirilmeye başlanmıştır.

Bir sistemin amacına hizmet edebilmesi için değerlendirilmesine ve değerlendirme sonuçlarına göre yeniden düzenlenmesine gereksinim vardır. Bu nedenle meslek yüksekokullarına sınavsız geçiş (MSG) sisteminin değerlendirilmesinin, sistemde aksayan bir yan varsa bunun belirlenmesine ve sorunların giderilerek, sistemin amacına uygun olarak işlenmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı: Bu araştırmanın amacı, MSG ile MYO'lara yerleştirilen öğrencilerin başarıları ve başarılarını etkileyen faktörlere ilişkin öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşlerini belirlemektir.

Araştırmanın Yöntemi: Araştırma 20 farklı devlet üniversitesindeki meslek yüksekokullarından seçilen 1587 son sınıf öğrencisi ve 288 öğretim elemanı üzerinde yürütülmüştür. Araştırma probleminin çözümü için veri toplama aracı olarak Meslek Yüksekokulları Öğrenci Anketi ve Meslek Yüksekokulları Öğretim Elemanı Anketi hazırlanmıştır. Anketlerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde ve χ^2 tekniklerinden yararlanılmıştır. The research was conducted on 1587 senior students and 288 lecturers selected from vocational high schools affiliated to 20 public universities. Vocational High School Student Questionnaire and Vocational High School Lecturer Questionnaire were prepared as data collecting tools for the solution of the research problem.

Bulgular ve Sonuçlar: Araştırmada MYO'lara sınavsız yerleşen öğrencilerin sınavla yerleşenlere göre birinci sınıfta daha fazla sayıda dersten başarısız olduğu görülmüştür. Öğretim elemanları da ÖSS ile yerleşen öğrencilerin daha başarılı olduğunu; MSG'den sonra konuya ayırdıkları sürede artış olduğunu; öğrencilerin ön bilgisinde, derslere olan ilgilerinde, derslere katılımında, başarılarında, öğrenme güçlerinde, derse hazırlıklı gelmelerinde azalma olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrencilerin lisedeki alanlarının MYO'da istedikleri programa girmeleri, derslere uyum sağlamaları, ders başarılarının artması, derslere olan ilgilerinin artması, mesleğe dönük yeni bilgi ve beceriler edinmeleri ve mesleğe bağlanmaları ile ilişkili

* Bu çalışmanın yürütülmesindeki katkılarından ötürü ÖSYM Araştırma Geliştirme ve Proje Bölümüne ve sayın Prof. Dr. Yıldız Kuzgun'a teşekkür ederim.

** Yard. Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü. E-posta: hulyaebb@hacettepe.edu.tr

olduğunu düşündükleri görülmüştür. Ancak öğretim elemanları öğrencilerin lisedeki alanları ile ders gruplarındaki başarıları arasında bir ilişki olmadığını düşünmektedirler. Öğretim elemanları, en başarılı öğrenci grubunun Anadolu teknik lisesi mezunları olduğunu, bunları Anadolu meslek lisesi ve teknik lise mezunları öğrencilerin izlediğini, en başarısız grubun da meslek lisesi mezunları olduğunu ifade etmişlerdir.

Öneriler: Bu araştırmanın sonuçlarına göre, MSG'nin MYO'lardaki başarıyı ne yönde etkilediğine ilişkin daha ayrıntılı araştırmalara ihtiyaç vardır. Bunun için MSG öncesi ve MSG sonrası öğrenci başarıları karşılaştırılabilir.

Anahtar Sözcükler: Sınavsız geçiş, meslek yüksekokulları, öğrenci ve öğretim elemanı görüşleri

Abstract

Problem Statement: Until 2002, OSS scores had been taken as basis for the placement of the students from vocational and technical secondary schools to vocational and technical high schools. In 2002 graduates or senior students of vocational and technical secondary schools have been given the right to attend open education pre-license programs and vocational colleges on their demand to go on with their education in their branches or in the closest branches without taking OSS. Since then secondary school success scores have been considered for the recruitment of candidates to high schools in compliance with the related placement criteria .

To ensure that a system serves its aims, it is required to evaluate the system and reorganize it according to evaluation results. Therefore, it is thought that evaluating the system of attending vocational colleges without OSS can help detect whether there is a problem in the system; to eliminate problems and to ensure the operating of the system according to its aims.

Purpose of Study: The aim of this research is to determine the opinions of the students and the lecturers about the students' achievement and the affectional factors of student achievement in the implementation of the system of attending vocational colleges without OSS.

Method: The research was conducted on 1587 senior students and 288 lecturers selected from vocational high schools affiliated to 20 public universities. Vocational High School Student Questionnaire and Vocational High School Lecturer Questionnaire were prepared as data collecting tools for the solution of the research problem. Frequency, percent and χ^2 techniques are applied in the analysis of the data collected from the questionnaires.

Results: The results of the study show that students attending VHS's without taking OSS fail in more courses in the first year than the students that have taken OSS. Lecturers also state that students that have taken OSS are more successful and that since the beginning of the said program, the ones attending the VHS without taking OSS have been found to hinder the easy flow of the lesson, which gives rise to the lecturers' sparing more time in a mixed class to make a lesson comprehensible to the students, resulting in a decrease in their interest in the lessons, class involvement, success, learning capacities and preparation in advance of the class hours.

It is observed that students think their branches in the high school are related to being accepted by the VHS program they want; adapting to lessons; the increase in their success in lessons; the increase in their interest in the lessons; acquiring new information and skills about their professions; and loving their professions, however, lecturers, on the other hand, believe that there is no connection between the education branches of the students in the high school and their success in lessons in VHS's. Lecturers have stated that the most successful student group is the graduates of Anatolian Technical High School and; the graduates of Anatolian Vocational High Schools, Technical High Schools and Vocational High Schools follow this group.

Recommendations: The results of this study show that more detailed studies are needed about the effects of placement to VHS's without OSS on the success scores of the students in these schools. To this end, it is recommended that the success scores of students before and after the implementation of this placement system be compared.

Keywords: Placement without examination, vocational high schools, opinions of students and lecturers.

Üniversitelere öğrenci seçme ve yerleştirme, 1974 yılından bu yana, bugünkü adı ÖSYM olan kuruluş tarafından yapılmaktadır (Dökmen, 1992). Ortaöğretimin son sınıfında olan ya da bir ortaöğretim kurumundan mezun olmuş kişilerden yükseköğrenim görmek isteyenlerin tümü 2002 yılına kadar ÖSYM tarafından hazırlanmakta ve yürütülmekte olan merkezi sınavlara girmek zorunda idi.

Mesleki ve teknik ortaöğretimden meslek yüksekokullarına yerleştirme 2002 yılına kadar diğer koşulların yanında (ortaöğretim başarı puanı, adayın tercihleri, yükseköğretim kurumunun koşulları ve kontenjanları vb.) ÖSS puanı ile yapılmaktaydı. 2002 yılında mesleki ve teknik ortaöğretimden meslek yüksekokullarına geçiş için ÖSS'ye girme zorunluluğu kaldırılmıştır. Meslek yüksekokullarına yerleştirilmede ölçütlerini karşılayan adaylar, ortaöğretim başarı puanı sırasına göre yerleştirilmeye başlanmıştır (ÖSYM, 2002).

Öğrencilerin ortaöğretimdeki alanlarına uygun bir yükseköğretim kurumunu tercih etmelerini teşvik etmek amacıyla 1999 yılında Ortaöğretim Başarı Puanının belirli katsayılarla çarpılarak ÖSS puanına eklenmesine karar verilmiştir. Bu karara göre ortaöğretimdeki alan/bölüm/kol ile ilgili yükseköğretim programlarını tercih eden adayların Ortaöğretim Başarı Puanı (OBP) 0.5 ile, alanı dışında bir yükseköğretim programını tercih eden adayların ortaöğretim başarı puanı 0.2 ile çarpılarak ÖSS puanına katılmakta idi. Genel lise çıkışlı adaylar, tercihlerini lisedeki alanlarının devamı sayılan dört yıllık yükseköğretim programlarından yaparlarsa OBP'leri 0.5 ile; alanları dışındaki lisans ya da meslek yüksekokulları programından yaparlarsa 0.2 ile çarpılmaktaydı. Benzer şekilde, mesleki ve teknik lise mezunları da meslek yüksekokulları ile mesleki ve teknik eğitim fakültelerinden alanlarının devamı sayılan yükseköğretim programlarını tercih ettiklerinde OBP'leri 0.5 ile çarpılmakta, alanları dışında herhangi bir yükseköğretim programını tercih ettiklerinde OBP'leri 0.2 ile çarpılmakta ve ek puan verilmemekteydi. Adayların, yerleştirmeye esas olan Y-ÖSS puanları bu şekilde hesaplanmakta idi (ÖSYM, 1999).

Bu uygulama, alan dışı yükseköğretim programını tercih etme eğilimi daha yüksek olan meslek lisesi öğrencilerini olumsuz yönde etkilemiş ve meslek liselerine olan talebi azaltan faktörlere bir yenisini eklemiştir. Talebi artırmak amacıyla, 2001 yılında 4207 sayılı kanunla her ilde en az bir Mesleki ve Teknik Eğitim Bölgesi (METEB) oluşturulma zorunluluğu getirilmiştir. Aynı kanunla, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarından mezun olan öğrencilerin, istedikleri takdirde, kendi METEB'leri içinde veya dışında bulunan ve izledikleri programın devamı niteliğinde olan veya buna en yakın programların uygulandığı meslek yüksekokullarına, sınav yapılmaksızın yerleştirmeleri uygulamasına başlanmıştır. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları mezunları, tercih ettikleri meslek yüksekokulunun kontenjanı, mezun oldukları okulların bulunduğu METEB, mezun oldukları okul türleri ve eğitim süreleri, mezuniyet yılları, ortaöğretim başarı puanları ve tercihleri göz önüne alınarak iki yıllık meslek yüksekokullarına sınavsız olarak yerleştirilebilmektedirler (ÖSYM, 2002).

Problem Durumu

Ülkemizin giderek artan mesleki ve teknik eğitim ihtiyacını karşılamak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı'nca Avrupa Birliği'ne üye ülkelerde benzer plânlamalar yapılmıştır. Bu plânlamalarda, milli eğitim sisteminin mesleki ve teknik eğitim ağırlıklı bir yapıya kavuşturulması ve ortaöğretimde okullaşma oranlarının genel eğitimde %35, mesleki eğitimde %65 olması öngörülmüştür. Ancak şimdiye kadar alınmış ve alınmakta olan tüm önlemlere rağmen plân hedeflerinin gerisinde kaldığı görülmektedir (MEB, 2002).

Yapılan araştırmaların 2000'li yıllarda iş dünyasının iş gücü ihtiyacının dörtte üçünün ön lisans seviyesinde eğitimle yetiştirilmesi gereğini ortaya koymaktadır (YÖK, 2004). Ülkemizin iş gücünün ortalama %77'sinin ilkokul/ilköğretim, %15'inin ortaöğretim ve %8'inin de yükseköğretim düzeyinde eğitim aldığı belirtilmektedir. Bu kadar düşük eğitim seviyesi ile Türk endüstrisinin gelişmekte olan ülkelerle rekabet etmesinin mümkün olmadığı ifade edilmektedir (YÖK, 2004). Mesleki ve teknik eğitimdeki bilinen sorunları aşmak, beş yıllık kalkınma plânları ve hükümet programlarındaki plân hedeflerine ulaşabilmek için getirilen pek çok çözüm önerisinden biri de mesleki ve teknik liselerden meslek yüksekokullarına sınavsız geçiş projesinin hayata geçirilmesidir (MEB, 2002).

Meslek yüksekokullarına sınavsız geçiş (MSG) uygulamasının ilk yılında, bu okullara başvurularda önemli artışlar gözlemlendiği, ayrıca meslek liselerindeki verimsiz ve düşük kapasite ile kullanılan teknik donanım ve kaynakların MSG uygulamasından sonra daha verimli kullanılmaya başlandığı belirtilmektedir (Akpınar, 2003). Ancak, MSG uygulamasının birinci yılını tamamlanmasının ardından meslek yüksek okulları öğretim elemanları ve öğrencilerinin proje hakkındaki düşüncelerine dayanarak projenin değerlendirilmesinin yapıldığı bir araştırmada, öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun uygulama hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna varılmıştır (Mirici, Özhalkalı & Saka, 2004).

Bir sistemin amacına hizmet edebilmesi için değerlendirilmesine ve değerlendirme sonuçlarına göre yeniden düzenlenmesine gereksinim vardır. MSG sisteminin değerlendirilmesinin de, sistemde aksayan bir yan varsa bunun belirlenmesine ve sorunların giderilerek, sistemin amacına uygun olarak işlemesine katkıda bulunacağı düşünülebilir. Bu araştırmanın amacı, MSG ile MYO'lara yerleştirilen öğrencilerin başarıları ve başarılarını etkileyen faktörlere ilişkin öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın soruları aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

1. MSG ile yerleştirilen öğrencilerin MYO'lardaki başarı durumu ve lisedeki alanlarının MYO başarılarına etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Meslek yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanlarının MSG sistemi ile yerleşen öğrencilerin başarı durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma MSG sisteminin uygulanışında karşılaşılan sorunları belirlemeye yönelik betimsel bir çalışmadır.

Araştırma Grubu

Araştırma, iki yıllık meslek yüksekokullarına sınavsız yerleştirilen öğrenciler ile bu okullarda görev yapan öğretim elemanları üzerinde yürütülmüştür.

Türkiye'nin çeşitli bölgelerindeki devlet üniversitelerinden 20 tanesi seçilmiş ve bu üniversitelere bağlı Meslek Yüksekokullarının çeşitli programlarındaki öğrenci ve öğretim elemanlarına anket uygulanarak bilgi toplanmıştır. Anketlerin, ÖSYM aracılığı ile MYO müdürlüklerine postalanarak doldurulması sağlanmıştır. Bu yolla, 1587 öğrenci ve 288 öğretim elemanından bilgi alınabilmektedir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırma probleminin çözümü için veri toplama aracı olarak “Meslek Yüksekokulları Öğrenci Anketi” ve “Meslek Yüksekokulları Öğretim Elemanı Anketi” hazırlanmıştır. Anket oluşturma çalışmaları için, Ankara’daki Hacettepe Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesine bağlı meslek yüksekokulları müdürleri ile görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca, ÖSYM(2002) kılavuzundaki ve MEB (2002) kılavuzundan MSG ve yerleştirme ile ilgili ölçütler incelenerek anket soruları oluşturulmuştur. Öğrenci Anketi’nde 51 soru, Öğretim Elemanı Anketinde 29 soru yer almıştır. Anketlerde MSG sistemine ve MYO’larda öğrenci başarısına ilişkin sorular yer almıştır. Bu çalışmada, anketin öğrenci başarısı ile ilgili sorularına ilişkin bulgular yer almıştır. Anketler, 2003-2004 öğretim yılında araştırma kapsamına alınan MYO’lardaki öğretim elemanlarına ve ikinci sınıfta öğrenim gören öğrencilere uygulanmıştır. Anketlerden elde edilen verilerin çözümlemesinde frekans, yüzde ve χ^2 tekniklerinden yararlanılmıştır.

Bulgular ve Sonuçlar

Öğrencilerin görüşlerine ilişkin bulgular

Öğrenci Anketi’nde öğrencilere MYO’na hangi kontenjanla yerleştikleri sorulmuş ve %30,6’sının sınavla, %68,8’inin sınavsız yerleştirildiğini ifade ettikleri belirlenmiştir. Öğrenci Anketi’nde öğrencilere birinci sınıftan başarılı olamadıkları dersin olup olmadığı sorulmuştur. Bu soruya verilen cevapların MYO’na sınavla ve sınavsız yerleşen öğrencilere göre frekans dağılımı elde edilmiş ve bu dağılıma ilişkin ki-kare testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

MYO’na Sınavlı ve Sınavsız Yerleşen Öğrencilerin Birinci Sınıfta Başarısız Oldukları Ders Olup Olmadığına Göre Frekans Dağılımı ve ki-kare Testi Sonucu

	Evet		Hayır		Toplam		χ^2	p
	f	%	f	%	f	%		
Sınavlı	305	62,4	184	37,6	489	100,0	13,256	0,01
Sınavsız	773	71,6	307	28,4	1080	100,0		

Tablo 1’e göre, MYO’na sınavla yerleşen öğrencilerden birinci sınıfta başarısız olduğu dersi bulunduğunu belirtenler, %62,4 iken, sınavsız yerleşenlerden birinci sınıfta başarısız olduğu dersi bulunduğunu belirtenler %71,6 dır. Bu soruya verilen cevapların χ^2 testi sonuçları manidar bulunmuştur. Bu bulgular, sınavla yerleşenlerin, başarısız olduğu dersi bulunduğunu belirtenlerin, sınavsız yerleşenlere göre daha az olduğunu göstermektedir.

Öğrenci Anketinde öğrencilere MYO’da başarmakta güçlük çektiği derslerin hangi gruba girdiği sorulmuş ve bu soruya verilen cevapların sınavlı ve sınavsız yerleşme durumuna göre frekans dağılımı ve dağılıma ilişkin ki-kare testi sonucu Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Öğrencilerin Başarmakta Güçlük Çektiği Ders Grubunun MYO’na Yerleşme Durumuna Göre Dağılımı ve ki-kare Testi Sonucu

	Sınavlı		Sınavsız		χ^2	p
	f	%	f	%		
Hiçbir derste güçlük çekmiyorum.	194	40,8	300	28,7	22,75	0,01
Teorik derslerde güçlük çekiyorum	193	40,5	521	49,9		
Uygulamalı derslerde güçlük çekiyorum	62	13,0	143	13,7		
Bütün derslerde güçlük çekiyorum.	27	5,7	81	7,8		
TOPLAM	476	100,0	1045	100,0		

Sınavla yerleşen öğrencilerden “hiçbir derste güçlük çekmiyorum” seçeneğini işaretleyenler ile “teorik derslerde güçlük çekiyorum” seçeneğini işaretleyenlerin oranı birbirine eşit ve diğer seçeneklerden yüksektir (%40). Bu grupta uygulamalı derslerde güçlük çektiğini belirtenler, grubun %13’ü, bütün derslerde güçlük çektiğini belirtenler de grubun %5,7’dir. Sınavsız yerleşen öğrenciler teorik derslerde güçlük çektiklerini belirtenler, grubun yaklaşık yarısıdır (%49,9). Bu seçeneği, sırasıyla “hiçbir derste güçlük çekmiyorum” (%28,7), “uygulamalı derslerde güçlük çekiyorum” (%13,7) ve “bütün derslerde güçlük çekiyorum” (%7,8) seçenekleri izlemektedir.

Bu soruya verilen cevaplara uygulanan ki-kare testi manidar bulunmuştur. Buna göre, sınavla yerleşen öğrencilerden hiçbir derste güçlük çekmediğini belirtenlerin yüzdesi (%40,8), sınavsız yerleşen öğrencilerden bu seçeneği işaretleyenlerin yüzdesinden (%28,7) daha fazladır. Diğer seçenekler için sınavsız yerleşen öğrencilerin verdikleri cevapların yüzdesi, sınavla yerleşenlerden daha yüksektir. Bu bulgular, sınavla yerleşen öğrencilerin sınavsız yerleşenlere göre derslerde daha az güçlük çektiklerini ve her iki grubun da teorik derslerde, diğer ders gruplarına göre daha fazla güçlük çektiklerini belirttiklerini göstermektedir.

Öğrenci Anketi’nde öğrencilere lisede mezun oldukları alanları ile MYO’daki alanlarının ne derece örtüştüğü sorulmuştur. Bu soruya verilen cevaplara göre öğrencilerin %39,8’i “tamamen aynı alan”, %36,2’si “benzer alan”, %23,1’, “tamamen farklı alan”lardan geldiklerini belirtmiş; %9’u da bu soruyu cevapsız bırakmıştır.

Öğrenci Anketinde öğrencilerin lisedeki alanlarının yüksekokuldaki etkileri konusundaki görüşlerini belirlemek amacıyla altı soru yer almıştır. Bu sorulara verilen cevapların öğrencilerin lisedeki alanları ile yüksekokuldaki alanların aynı, benzer ve farklı olma durumlarına göre frekans dağılımları ve ki-kare testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Lisedeki Alanların MYO Başarısına Etkisine İlişkin Görüşlerin Dağılımı ve ki-kare Testi Sonuçları

	Etki Durumu	Aynı Alan		Benzer Alan		Farklı Alan		χ^2	p
		f	%	f	%	f	%		
MYO’da istediğim programa girmemi sağlamada	Olumlu	477	79,4	334	62,2	87	26,4	251,59	0,00
	Hiç	85	14,1	132	24,6	157	47,7		
	Olumsuz	39	6,5	71	13,2	85	25,8		
	Toplam	601	100,0	537	100,0	329	100,0		
Derslere uyumunu sağlamada	Olumlu	478	80,2	338	63,3	109	33,4	211,24	0,00
	Hiç	101	16,9	153	28,7	152	46,6		
	Olumsuz	17	2,9	43	8,1	65	19,9		
	Toplam	596	100,0	534	100,0	326	100,0		
Ders başarımı artırmada	Olumlu	419	70,4	287	54,3	107	33,5	120,53	0,00
	Hiç	137	23,0	180	34,0	147	46,1		
	Olumsuz	39	6,6	62	11,7	65	20,4		
	Toplam	595	100,0	529	100,0	319	100,0		
Derslere olan ilgimi artırmada	Olumlu	376	63,6	293	55,9	114	35,1	75,70	0,00
	Hiç	179	30,3	181	34,5	156	48,0		
	Olumsuz	36	6,1	50	9,5	55	16,9		
	Toplam	591	100,0	524	100,0	325	100,0		
Mesleğe dönük yeni bilgi ve beceriler edinmemde	Olumlu	488	81,7	405	76,6	172	52,8	97,48	0,00
	Hiç	92	15,4	95	18,0	118	36,2		
	Olumsuz	17	2,8	29	5,5	36	11,0		
	Toplam	597	100,0	529	100,0	326	100,0		
Mesleğe bağlanmamda	Olumlu	408	69,5	308	59,2	111	34,9	107,12	0,00
	Hiç	153	26,1	162	31,2	159	50,0		
	Olumsuz	26	4,4	50	9,6	48	15,1		
	Toplam	587	100,0	520	100,0	318	100,0		

MSG’de kullanılan ölçütlerden biri olan lisedeki alanın, okul başarısını nasıl etkilediğine ilişkin öğrenci görüşlerinin öğrencilerin aynı, benzer ve farklı alandan gelmelerine göre elde edilen cevap dağılımına uygulanan ki-kare testi sonuçları altı soruda da manidar bulunmuştur. Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin MYO’da istedikleri programa girmelerinin, derslere uyum sağlamalarının, ders başarılarının artmasının, derslere olan ilgilerinin artmasının, mesleğe dönük yeni bilgi ve beceriler edinmelerinin ve mesleğe bağlanmalarının lisedeki alanları ile ilişkili olduğunu düşündükleri görülmektedir. MYO ile aynı alandaki bir programdan mezun olan öğrenciler, bu durumlarının hem okul hem de mesleki yaşantılarına olumlu etkisi olduğu düşüncesindedirler. Lisedeki alanları MYO ile benzer olan öğrencilerde, lisedeki alanlarının belirtilen durumlar üzerinde olumlu etkisi olduğunu ifade edenler grubun yarısından fazla olmakta birlikte, aynı alandan gelenlere göre daha düşüktür. Lisedeki alanları MYO ile farklı olan öğrencilerin, lisedeki alanlarının belirtilen durumlar üzerinde olumlu etkisini ifade edenlerin oranı, grubun yarısından azdır.

Öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular, MYO’lara sınavla yerleşen öğrencilerin başarı durumlarının sınavsız yerleşenlere göre daha başarılı olduğunu ve derslerde daha az güçlük çektiklerini ifade ettiklerini göstermektedir. Bu durum, MYO’lara sınavla yerleşen öğrencilerin sınavsız yerleşenlere göre daha başarılı olduklarına işaret eden göstergelerden biri olarak ele alınabilir. Öğrencilerin lisedeki alanlarının MYO başarısı üzerinde etkisi olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Aynı alandan gelen öğrencilerin alanlarının MYO’daki başarısı üzerinde daha olumlu etkisi olduğunu belirtmeleri, MYO’na yerleştirmede kullanılan “ortaöğretim alanı ile ilişkilendirilen alanlardan tercih yapma” (ÖSYM,2002) ölçütünün uygun olduğunu destekleyen kanıtlardan biri olarak düşünülebilir.

Öğretim Elemanlarının Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretim Elemanı Anketinde, öğretim elemanlarından MYO’na ÖSS ile yerleşenlerle sınavsız yerleşenlerin başarılarını okuttukları ders gruplarına genel olarak karşılaştırmaları istenmiştir. Bu sorulara verilen cevapların dağılımı ve χ^2 testi sonuçları Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4

Öğretim Elemanlarının Öğrencilerin MYO’na Yerleşme Durumuna Göre Başarıları Hakkındaki Görüşlerinin Dağılımı ve ki-kare Testi Sonucu

Ders Grupları	ÖSS ile yerleşenler daha başarılı		ÖSS ile yerleşenler daha başarısız		Fark Yok		Fikrim yok		Toplam		χ^2	p
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Temel Bilimler	116	92,1	5	4,0	1	0,8	4	3,2	126	100,0		
Teorik Meslek	211	92,1	8	3,5	5	2,2	5	2,2	229	100,0	49,99	0,00
Uygulama	159	78,3	17	8,4	22	10,8	5	2,5	203	100,0		
Kültür	72	92,3	2	2,6	3	3,8	10	12,8	78	100,0		

Tablo 4’te, ders gruplarındaki başarı durumları ile öğrencilerin MYO’na yerleşme biçimleri arasındaki ilişkiyi gösteren ki-kare değeri $\alpha=0,001$ düzeyinde manidar bulunmuştur. Öğretim elemanları temel bilimler, teorik meslek ve kültür derslerinde yaklaşık %92 oranında, uygulama derslerinde de %78,3 oranında ÖSS ile yerleşen öğrencilerin daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir. “ÖSS ile yerleşenler daha başarısız” görüşünde olanların oranı %2,6 ile %8,4 arasında; “fark yok” görüşünde olanların oranı da %0,8 ile %10,8 arasında değişmektedir. Bu bulgular, tüm ders gruplarında, öğretim elemanlarının çoğunluğunun “ÖSS ile yerleşenler daha başarılı” görüşünde olduklarını göstermektedir.

Öğretim elemanlarına MYO'na sınavsız yerleşen öğrencilerin başarı durumları ile sınavla yerleşenlerin başarı durumları hakkında görüşleri daha ayrıntılı olarak, okuttukları ders gruplarına göre sorulmuştur. Bu sorulara verilen cevapların dağılımı Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

MSG'nin Başarıya Etkisine İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Dağılımı

Temel Bilimler Dersleri (TBD)	Arttı		Azaldı		Değişmedi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğrencinin ön bilgisi	8	7,3	84	76,4	18	16,4	110	100,0
Öğrencinin ilgisi	6	5,6	91	85,0	10	9,3	107	100,0
Konuya ayırdığınız süre	64	60,4	16	15,1	26	24,5	106	100,0
Öğrencinin derse katılımı	4	3,8	85	81,7	15	14,4	104	100,0
Öğrencinin başarısı	7	3,8	92	88,5	8	7,7	104	100,0
Öğrencinin öğrenme gücü	5	4,8	91	86,7	9	8,6	105	100,0
Öğrencinin derse hazırlıklı gelmesi	2	1,9	93	87,7	11	10,4	106	100,0
Teorik Meslek Dersleri (TMD)	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğrencinin ön bilgisi	37	16,9	135	61,6	47	21,5	216	100,0
Öğrencinin ilgisi	20	9,2	167	76,6	31	14,2	218	100,0
Konuya ayırdığınız süre	127	58,5	29	13,4	61	28,1	217	100,0
Öğrencinin derse katılımı	18	8,3	162	74,7	37	17,1	217	100,0
Öğrencinin başarısı	15	6,9	185	84,9	18	8,3	218	100,0
Öğrencinin öğrenme gücü	14	6,4	179	82,1	25	11,5	218	100,0
Öğrencinin derse hazırlıklı gelmesi	7	3,2	169	77,5	42	19,3	218	100,0
Uygulama Dersleri (UD)								
Öğrencinin ön bilgisi	40	20,7	109	56,5	44	22,8	193	100,0
Öğrencinin ilgisi	23	11,8	144	73,8	28	14,4	195	100,0
Konuya ayırdığınız süre	106	54,4	35	17,9	54	27,7	195	100,0
Öğrencinin derse katılımı	21	10,8	142	73,2	31	16,0	194	100,0
Öğrencinin başarısı	21	10,7	148	75,5	27	13,8	196	100,0
Öğrencinin öğrenme gücü	20	10,3	144	73,8	31	15,9	195	100,0
Öğrencinin derse hazırlıklı gelmesi	10	5,1	145	74,7	40	20,5	195	100,0
Kültür Dersleri (KD)								
Öğrencinin ön bilgisi	3	5,5	36	65,5	16	29,1	55	100,0
Öğrencinin ilgisi	2	4,0	38	76,0	10	20,0	50	100,0
Konuya ayırdığınız süre	23	46,9	13	26,5	13	26,5	49	100,0
Öğrencinin derse katılımı	3	6,0	36	72,0	11	22,0	50	100,0
Öğrencinin başarısı	2	4,0	39	78,0	9	18,0	50	100,0
Öğrencinin öğrenme gücü	2	3,9	42	82,4	7	13,7	51	100,0
Öğrencinin derse hazırlıklı gelmesi	0	0,00	41	83,7	8	16,3	49	100,0

Tablo 5 incelendiğinde temel bilimler, teorik meslek, uygulama ve kültür derslerinde öğrencilerin MYO'da yerleşme durumlarının etkisinin benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bütün ders gruplarında, öğretim elemanları %46,9 ile %60,4 arasında değişen oranlarda konuya ayırdıkları sürenin MSG'den öncesine arttığını belirtmişlerdir. Öğretim elemanları öğrencinin ön bilgisinde, derse karşı ilgisinde, derse katılımında, başarısında, öğrenme gücünde ve derse hazırlıklı gelmesinde MSG sistemi ile yerleştirilen öğrencilerde %56,5 ile %88,5 oranında bir azalma olduğu görülmektedir. Temel bilimler derslerinde bu düşüşün diğer derslere göre en çok olduğu görülürken, uygulama derslerindeki yüzdelerin diğer derslere göre kısmen daha az olduğu görülmektedir.

Öğretim Elemanı Anketi'nde, öğretim elemanlarının, MYO'na ortaöğretimdeki alanlarının devamı olan programlardan gelenlerin başarıları hakkındaki görüşlerini ders gruplarına göre belirtmeleri istenmiştir. Öğretim elemanlarının bu soruya verdikleri cevapların dağılımı ve ders gruplarına göre öğrencilerin başarı durumları hakkında öğretim elemanlarının görüşleri arasında fark olup olmadığını gösteren ki-kare testi sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Ortaöğretimdeki Alanın Öğrenci Başarısına Etkisi Hakkında Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Dağılımı ve ki-kare Testi Sonucu

	TBD		TMD		UD		KD	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Farklı alanlardan gelenler daha başarılı	35	29,7	66	29,6	73	36,3	23	30,3
Farklı alanlardan gelenler daha başarısız	48	40,7	75	33,6	59	29,4	25	32,9
Fark yok	26	22,0	72	32,3	61	30,3	21	27,6
Fikrim yok	9	7,6	10	4,5	8	4,0	7	9,2
TOPLAM	118	100,0	223	100,0	201	100,0	76	100,0

$\chi^2=11,81$; $p>0,05$

Tablo 6'daki dağılıma uygulanan χ^2 testi sonuçları 0,05 düzeyinde manidar bulunmamıştır. Buna göre, öğretim elemanları öğrencilerin ortaöğretimdeki alanlarının başarı durumları üzerinde etkili olmadığı görüşündedirler. Öğretim Elemanı Anketi'nde, öğretim elemanlarına öğrencilerin mezun oldukları liseye göre ders gruplarındaki başarı durumları hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Öğrencilerin mezun oldukları liselere göre ders gruplarındaki başarı durumları hakkındaki öğretim elemanı görüşlerinin dağılımı ve ilgili ki-kare testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

MYO Öğrencilerinin Mezun Oldukları Ortaöğretim Kurumuna Göre Derslerindeki Başarı Durumları Hakkında Öğretim Elemanı Görüşleri ve ki-kare Testi Sonuçları

TBD	Çok Başarılı		Başarılı		Başarısız		Toplam*		χ^2	p
	f	%	f	%	f	%	f	%		
Anadolu Teknik Lisesi	4	7,4	32	59,3	18	33,3	54	100,0	52,89	0,00
Teknik Lise	6	9,2	23	35,4	36	55,4	65	100,0		
Anadolu Meslek Lisesi	2	2,9	39	56,5	28	40,6	69	100,0		
Meslek Lisesi	0	0,0	15	16,3	77	83,7	92	100,0		
TMD										
Anadolu Teknik Lisesi	13	8,7	59	60,2	26	26,5	98	100,0	91,65	0,00
Teknik Lise	10	9,3	54	50,0	44	40,7	108	100,0		
Anadolu Meslek Lisesi	8	6,4	72	57,6	45	36,0	125	100,0		
Meslek Lisesi	6	3,4	33	18,9	136	77,7	175	100,0		
UD										
Anadolu Teknik Lisesi	10	11,1	54	60,0	26	28,9	90	100,0	53,04	0,00
Teknik Lise	8	7,9	54	53,5	39	33,7	101	100,0		
Anadolu Meslek Lisesi	8	7,2	69	62,2	34	30,6	111	100,0		
Meslek Lisesi	7	4,6	43	28,1	103	67,3	153	100,0		
KD										
Anadolu Teknik Lisesi	7	20,6	23	67,6	4	11,8	34	100,0	52,86	0,00
Teknik Lise	3	7,9	14	36,8	21	55,3	38	100,0		
Anadolu Meslek Lisesi	7	18,4	23	60,5	8	21,1	38	100,0		
Meslek Lisesi	1	1,9	9	17,3	42	80,8	52	100,0		

* "Fikrim yok" seçeneği analizlerden çıkarılmıştır.

Tablo 7 incelendiğinde, tüm dersler için ki-kare sonuçlarının $\alpha=0,01$ düzeyinde manidar olduğu görülmektedir. Anadolu teknik liselerinden mezun olan öğrencilerin başarılı olduğunu düşünen öğretim elemanlarının yüzdesi ders gruplarına göre %59,3 ile %67,6 arasında değişmektedir. Teknik lise mezunları temel bilimler derslerine giren öğretim elemanlarının %55,4'ü, kültür derslerine giren öğretim elemanlarının %55,3'ü tarafından başarısız bulunurken, teorik meslek dersine giren öğretim elemanlarının %50'si tarafından başarılı, %9,3'ü tarafından da çok başarılı; uygulama derslerine giren öğretim elemanlarının % 53,5'i tarafından başarılı bulunmuştur. A-

nadolu meslek liselerinden mezun olan öğrencilerinin başarılı olduğunu düşünen öğretim elemanlarının yüzdesi ders gruplarına göre %56,5 ile %62,2 arasında değişmektedir. Meslek lisesi mezunları ise tüm ders gruplarındaki öğretim elemanları tarafından başarısız bulunmuştur.

Bu bulgulara göre öğretim elemanları, MYO'lara sınavla yerleşen öğrencileri, sınavsız yerleşen öğrencilerden daha başarılı olduğu görüşündedirler. MSG'nin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi ders gruplarına göre incelenmiştir. Öğretim elemanları bütün ders grupları için MSG'den sonra derse ayırdıkları sürenin arttığını; öğrencilerin derse olan ilgisinde, derse katılımında, ders başarısında ve derse hazırlıklı gelmesinde azalma olduğu görüşündedirler. Öğretim elemanları, ayrıca, öğrencilerin ortaöğretimdeki alanının MYO'daki başarısı üzerinde bir etkisi olmadığını ve Anadolu teknik liselerinden mezun olanların diğer meslek liselerinden mezun olanlara göre daha başarılı olduğunu düşünmektedirler. Öğretim elemanlarının görüşlerine dayalı olarak elde edilen bu bulgular, MYO'lara sınavla yerleşen öğrencilerin sınavsız yerleşenlerden daha başarılı olabileceğine ve MSG'nin öğrenci başarısı üzerinde bazı olumsuz etkilerinin bulunabileceğine işaret eden göstergelerden biri olarak yorumlanabilir.

Tartışma ve Öneriler

Sınavsız geçiş sisteminde yaşanan en önemli olumsuzluklardan biri, meslek liselerinden gelen öğrencilerin eğitim kalitesinin düşük olması nedeniyle, MYO başarı oranlarında meydana gelen ciddi düşümedir. Bir önceki yıl sınavlı sistemde %70-80 başarı oranlarına sahip olan programlarda bu oran % 10-15'lere kadar düştüğü belirtilmektedir (YÖK, 2004). Bu araştırmanın bulgularından çıkan sonuçlar da, MYO'lara sınavla yerleşen öğrencilerin başarılı oldukları derslerin sınavsız yerleşenlere göre daha fazla olduğunu ve öğretim elemanlarının da, sınavla yerleşen öğrencilerin daha başarılı olduğu görüşünde olduklarını ortaya koymuştur. Öğretim elemanları MSG'den sonra konuya ayırdıkları sürede artış olduğunu; öğrencilerin ön bilgisinde, derslere olan ilgilerinde, derslere katılımında, başarılarında, öğrenme güçlerinde, derse hazırlıklı gelmelerinde azalma olduğunu ve ÖSS ile yerleşen öğrencilerin daha başarılı olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulguları, YÖK (2004) tarafından hazırlanan rapordaki bulgularla tutarlılık göstermektedir.

Öğrencilerin lisedeki alanlarının MYO'da istedikleri programa girmeleri, derslere uyum sağlamaları, ders başarılarının artması, derslere olan ilgilerinin artması, mesleğe dönük yeni bilgi ve beceriler edinmeleri ve mesleğe bağlanmaları ile ilişkili olduğunu düşündükleri görülmüştür. Ancak öğretim elemanları öğrencilerin lisedeki alanları ile ders gruplarındaki başarıları arasında bir ilişki olmadığını düşünmektedirler. Öğretim elemanları en başarılı öğrenci grubunun Anadolu teknik lisesi mezunları olduğunu, bunları Anadolu meslek lisesi ve teknik lise mezunu öğrencilerin izlediğini, en başarısız grubun da meslek lisesi mezunları olduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırmanın sonuçları, sınavsız geçişle MYO'lara yerleşen öğrencilerin başarılarının sınavla yerleşenlere göre daha düşük olduğunu işaret etmekle beraber, bulgular, MYO'lara sınavsız geçiş uygulamasının öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilediği yönündeki bir görüşü tam olarak desteklememektedir. MSG'nin MYO'lardaki başarıyı ne yönde etkilediğine ilişkin daha ayrıntılı araştırmalara ihtiyaç vardır. Bunun için aşağıdaki konularda araştırmalar yapılabilir:

- MSG öncesi ve MSG sonrası öğrenci başarıları karşılaştırılabilir.
- ÖSS ile yerleşen öğrencilerin ÖSS puanları ile MYO başarıları arasındaki ilişki ve MSG ile yerleşen öğrencilerin MSG'deki ölçütlere göre başarı durumları incelenebilir. Özellikle, öğrenci başarısı ile ilişkili olabilecek ölçütlerden lisedeki alan ve okul türünün başarıya etkisi incelenmelidir.
- Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları mezunlarının, kendi alanlarındaki meslek yüksekokulları programlarına MSG ile yerleştirilmelerinde okul sıralaması Anadolu teknik lisesi, teknik lise, Anadolu meslek lisesi ve meslek lisesi olarak belirlenmiştir. Bu araştırmadan çıkan sonuçlara göre, öğretim elemanları okul türlerine öğrencilerin başarı sıralamasını Anadolu teknik lisesi, Anadolu meslek lisesi, teknik lise ve meslek lisesi olduğu görüşündedirler. Okul türlerine göre MYO'larda gösterilen başarı incelenerek, okul türlerinin sıralanması yeniden yapılabilir.
- Ayrıca bu araştırmada üzerinde durulmayan, ancak yükseköğretime yerleştirmede kullanılan ölçütlerden biri olan ortaöğretim başarısının da yükseköğretimdeki başarıya etkisi incelenerek, yerleştirmedeki ağırlığı belirlenebilir.

Kaynakça

- Akpınar, B. (2003). Sınavsız geçiş projesinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33, 8-25.
- Dökmen, Ü. (1992). *T.C. Yükseköğretim Kurulu Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi, kuruluşu, gelişmesi, çalışması*. Ankara, ÖSYM Yayınları.
- MEB (2002). *Sınavsız geçiş projesi bilgi kılavuzu*. Ankara: MEB Yayınları
- Mirici, İ.H., M.T. Özhavuzlu, F.Ö. Saka (2004). Meslek yüksekokullarına sınavsız geçiş projesi hakkında öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşleri. *Çağdaş Eğitim*, 308, 20-26.
- ÖSYM (1999). *Öğrenci Seçme Sınavı kılavuzu*. Ankara: Meteksan Anonim Şirketi,
- ÖSYM (2002). *Öğrenci Seçme Sınavı kılavuzu*. Meteksan Anonim Şirketi, Ankara.
- YÖK (2004). *Meslek yüksekokullarının bugünkü durumu ve mesleki ve teknik orta öğretim okullarından meslek yüksekokullarına sınavsız geçişin değerlendirilmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi

ELT Students' Perception of Constructivist Learning Activities and Evaluation Strategies

İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencilerinin oluşturmacı öğrenme etkinlikleri ve değerlendirme stratejileriyle ilgili algıları

Füsün KESAL*, Meral AKSU**1

Abstract

Background: The prior research generally emphasizes that constructivist learning activities facilitate prospective English teachers to participate in learning process actively and develop their communication and higher-order thinking skills. Similarly, constructivist evaluation strategies focus on evaluation of learning process, communication and higher-order thinking skills. Students' perception of the learning environment assists a great deal in finding out whether current learning activities and evaluation strategies are constructivist and identifying the changes to be made in the classroom environment regarding student characteristics.

Purpose of Study: The purpose of the study is to investigate to what extent the learning activities and the evaluation strategies used in *English Language Teaching (ELT) Methodology II* courses are constructivist as perceived by ELT students. It is also examined whether students' perceptions differ according to certain variables. For these purposes, the following research questions were formulated:

1. To what extent are the learning activities used in ELT Methodology II courses constructivist as perceived by the students?
2. To what extent are the evaluation strategies used in ELT Methodology II courses constructivist as perceived by the students?
3. Do the students' perceptions of learning activities and evaluation strategies in ELT Methodology II courses differ according to certain variables including universities, sex, high school background, expected average score and competency in English?

Methods: The subjects are the students (n = 410) in ELT departments of four universities. Data collection was carried out through a questionnaire including two subdimensions, *Learning Activities* and *Evaluation Strategies*. For data analysis descriptive statistical methods and one-way ANOVA was used.

Results: The results of the study revealed that learning activities and evaluation strategies in the classroom were *sometimes* perceived to be constructivist by the students. Moreover, students' perception differed according to their universities, sex, expected average score and perceived competency in English, but did not differ according to their high school background.

Recommendations: The learning activities in the classroom should enable the prospective English teachers to participate in learning process actively and develop their communication and higher order-thinking skills. Evaluation strategies should assess learning process and development of skills rather than knowledge. Moreover, student characteristics affecting their perception of learning environment should be considered while designing learning activities and evaluation strategies.

Keywords: constructivism, learning activities, evaluation, English Language Teaching

* Ankara University, Foreign Language High School, e-posta: fusunkesal@yahoo.com

** Middle East Technical University, Faculty of Education, e-posta: aksume@metu.edu.tr

Öz

Problem Durumu: İlgili araştırmalar, genellikle oluşturmacı (constructivist) öğrenme etkinliklerinin, İngilizce öğretmeni adaylarının öğrenme sürecine etkin olarak katılmalarını, iletişim kurma ve karmaşık düşünme becerilerini kolaylaştırdığını göstermiştir. Buna karşılık, oluşturmacı değerlendirme stratejileri de öğrenme sürecini, iletişim kurma ve karmaşık düşünme becerilerini ölçmeye odaklanmıştır. Öğrencilerin öğrenme ortamı algıları, öğrenme etkinlikleri ve değerlendirme stratejilerinin oluşturmacı nitelikte olup olmadığını ve öğrenme ortamında öğrencilerin özelliklerini dikkate alarak yapılacak değişiklikleri belirlemede önemli ölçüde yardımcı olmaktadır.

Araştırmanın Amacı: Çalışmanın amacı, *İngilizce Öğretim Yöntemleri II* derslerindeki öğrenme etkinlikleri ve değerlendirme stratejilerinin İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencileri tarafından ne derece oluşturmacı nitelikte algılandığını araştırmaktır. Öğrencilerin algılarının bazı değişkenlere göre değişip değişmediği de incelenmektedir. Bu amaçla, aşağıdaki araştırma soruları hazırlanmıştır:

1. İngilizce Öğretim Yöntemleri II derslerinde kullanılan öğrenme etkinlikleri öğrenciler tarafından ne derece oluşturmacı nitelikte algılanmaktadır?
2. İngilizce Öğretim Yöntemleri II derslerinde kullanılan değerlendirme stratejileri öğrenciler tarafından ne derece oluşturmacı nitelikte algılanmaktadır?
3. Öğrencilerin İngilizce Öğretim Yöntemleri II derslerindeki öğrenme etkinlikleri ve değerlendirme stratejileri algıları öğrencilerin okuduğu üniversite, cinsiyet, mezun olunan lise, dersten beklenen ortalama not, İngilizce’de yeterlilik gibi değişkenlere göre değişmekte midir?

Araştırmanın Yöntemi: Çalışmanın denekleri, dört üniversitenin İngilizce Öğretmenliği bölümü öğrencilerinden (n = 410) oluşmaktadır. Çalışmayla ilgili veriler, *Öğrenme Etkinlikleri ve Değerlendirme Stratejileri* başlıklar altında, iki alt boyuttan oluşan bir anketle toplanmıştır. Çalışmanın verileri ise, betimsel istatistik yöntemleri ve tek yönlü ANOVA ile analiz edilmiştir.

Sonuçlar: Çalışmanın sonuçları, öğrenme etkinlikleri ve değerlendirme stratejilerinin öğrenciler tarafından *bazen* oluşturmacı nitelikte algılandıklarını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca öğrencilerin algısının, öğrencisi oldukları üniversiteye, cinsiyetlerine, dersten bekledikleri ortalama nota ve İngilizce yeterlik algısına göre değiştiği, fakat mezun olunan liseye göre değişmediği bulunmuştur.

Öneriler: Sınıftaki öğrenme etkinlikleri İngilizce öğretmeni adaylarının öğrenme sürecine etkin olarak katılmalarını ve iletişim kurma ve karmaşık düşünme becerilerini geliştirmelerini sağlamalıdır. Değerlendirme stratejileri, bilgiden ziyade, öğrenme sürecini ve geliştirilen becerileri ölçmelidir. Ayrıca, sınıf ortamını algılamayı etkileyen öğrenci özellikleri, öğrenme etkinliklerini ve değerlendirme stratejilerini belirlerken dikkate alınmalıdır.

Anahtar Sözcükler: oluşturmacılık, öğrenme etkinlikleri, değerlendirme, İngilizce öğretimi

Recently, increasing number of ELT teacher training programs are designed in line with constructivist epistemology which emphasizes that knowledge should be constructed by the learner rather than being transmitted by the teacher. However, there is a need for well integration of constructivism within the training programs through clearly defined learning activities and assessment procedures (Smith, 2001). In constructivist teacher training programs, the focus is on learning activities in which learners engage actively in learning / teaching, communicate in the target language and develop their thinking skills (Murphy, 2000). Such a training program requires early, continued and authentic field experience with opportunities for real teaching and follow-up reflection feedback. The instructional practices that promote teacher development are case studies, peer coaching, cooperative classroom methods, microteaching and team teaching (Cochran, DeRuiter & King, 1993; Smith, 2001).

It has been frequently emphasized that constructivism is not a theory of learning, a prescription for teaching or a given set of particular practices (Airasian & Walsh, 1997; Brooks & Brooks, 1993; Windschitl, 1999). Nonetheless, some learning activities are more conducive to constructivist learning if used appropriately.

Wilson (1997) reports that simulations, role-playing games, multimedia learning environments, story-telling structures, case studies, Socratic dialogues, coaching and scaffolding, learning by design, learning by teaching, cooperative learning and holistic psychotechnologies are the instructional strategies that could be used in constructivist learning environments. In addition, journal writing, keeping portfolios, dramatization, hands-on and heads-on learning activities, projects, discussions, library research, discovery learning, brainstorming and use of concept maps and vee diagrams are the other alternative instructional strategies in constructivist learning environments (Fardouly, 2001; Crowther, 1997; Smerdon, Burkam & Lee, 1999; Wilson, 1997; Windschitl, 1999).

Assessment of student performance in a constructivist learning environment is also different from the one in a traditional environment. In a constructivist learning environment, the focus is on assessing the process of learning, higher-order thinking skills, knowledge construction and ability to apply the knowledge in flexible contexts rather than an assessment of task completion and factual knowledge through standardized tests (Jonassen, 1991). Paper-and-pencil tests or objective tests in which learners recognize rather than generate answers or give brief responses to questions are not favored (Windschitl, 1999).

It is suggested that student performance should not be evaluated through an exam at the end of the course because traditional exams often lead students to adopt a surface approach to learning and attempt to memorize the material instead of trying to understand it. Furthermore, traditional exams are not able to identify the actual changes in students (Airasian & Walsh, 1997). Therefore, in constructivist learning environments, essay exams and term-papers are favored over standardized tests for assessing learning outcomes. Moreover, student work including journals, logs, portfolios, research reports, projects, compositions, physical models, plays, debates and dances are assessed (Bednar, 1991; Windschitl, 1999).

From a constructivist perspective, informal assessment including teacher observation of students' performance and regular feedback and negotiation on it is as important as formal assessment (Bednar, 1991; Hannafin & Land, 1997). Students should also be encouraged to engage in self-evaluation, peer evaluation (Jonassen, 1991; Tynjälä, 1999) critical course evaluation and evaluation of the efficacy of the teacher as a promoter of understanding (Crowther, 1997; Tynjälä, 1999).

Another important point to consider in designing a learning environment is to be aware of the factors affecting its nature and perception. The relevant research on these factors has yielded contradictory results. A study by Smerdon, Burkam and Lee (1999) revealed that didactic instruction was more common among higher socioeconomic status (SES) and female students while constructivist instruction was practiced more often among students of lower ability. Constructivist teaching was common in both higher-level science courses and lower-level courses. Other research studies reveal that the students with lower intellectual abilities (Talbert & McLaughlin, 1993), who are academically and socially disadvantaged (Oakes, 1990) and who are not so fluent in English (Raudenbush, Rowan & Cheong, 1993) received more didactic instruction

compared to the other students. In contrast, Newman, Marks and Gamoran (1996) found out that the exposure to authentic instruction was unrelated to race, ethnicity, SES or gender. School level and subject area, systematic structural and organizational variations among different school levels also influence instructional goals and practices (Firestone and Herriott, 1982).

Recently, in Turkey there has been a great deal of interest in learning foreign languages, especially English because of Turkey's increasing international contacts. However, despite the innovations made in FL teacher training, it is realized that many students who have taken English courses for several years cannot communicate in English and use it effectively for their own purposes. This implies that FL teaching and teacher training programs should be redesigned considering the recent trends. Therefore, this study was conducted to find out to what extent constructivist learning activities, which emphasizes student-centered learning and development of communicative skills, and constructivist evaluation strategies were used in ELT classrooms and the factors affecting prospective English teachers' perception of them.

ELT Methodology in which the present study was conducted is a compulsory course that the students at ELT departments in Turkey take at their third year for two semesters (ELT Methodology I and II). The course covers teaching methods in the field, learning and teaching processes, implementation of general teaching methods to the field, critical examination of course books and relating them with the teaching methods and strategies, microteaching practices and evaluation of teaching. This study is conducted only in *ELT Methodology II* classes because of the necessity of limiting the focus of the study. Moreover, it is one of the most basic teacher education courses in ELT departments in which the students practice microteaching extensively implementing what they have learnt in previous courses and get prepared for the subsequent ELT courses. The research questions of the study are:

1. To what extent are the learning activities used in ELT Methodology II courses constructivist as perceived by the students?
2. To what extent are the evaluation strategies used in ELT Methodology II courses constructivist as perceived by the students?
3. Do the students' perception of learning activities and evaluation strategies in ELT Methodology II course differ according to certain variables including *universities, sex, high school background, expected average score and competency in English?*

Method

Subjects

Firstly, the universities with ELT departments (n =18) were identified. Secondly, these universities were ranked from the one with the highest percentile rank in the latest university entrance exam to the one with the lowest. Thirdly, the universities were grouped around four percentile intervals (01-03, 04-08, 09-11, 13-19) and one university was selected from each interval purposefully. In other words, while selecting the universities, the formal consent received from each university and transportation facilities were also considered. The universities in each percentile interval were assumed to be similar with each other with respect to their student characteristics. As a result, four universities were involved in the present study and one university was selected from each percentile interval. These universities were Middle East Technical University

(METU), Gazi University, Çukurova University and Dicle University respectively. Subjects of the study consisted of all the students taking ELT Methodology II course at their sixth semester at the ELT departments of these four universities. As a whole, 410 students participated in the study (See the table).

The students were grouped as graduates of Anatolian Teacher High Schools and graduates of other type of high schools in terms of their high school background. They were also divided into three groups regarding their expected average score from the course: The students expecting to get a score between 0-69 from the course, those expecting to get a score

Table

Subjects of the Study

Uniu University	STUDENTS					
	Female		Male		Total	
	N	%	N	%	N	%
Middle East Technical University	75	70,1	32	29,9	107	26,1
Gazi University	104	81,3	24	18,8	128	31
Çukurova University	55	61,1	35	38,9	90	22,2
Dicle Univeristy	57	67,1	28	32,9	85	20,7
TOTAL	284	69,3	126	30,7	410	100

Between 70-79 and those expecting to get a score between 80-100. Finally, the students were grouped into three with respect to their perceived competency in English: The students whoperceived their English to be “very good”, “good” and “average”.

Data Collection and Analysis

The questionnaire that was used in this study consists of two parts. The first part is designed to collect information about student characteristics including students' university, their sex, expected average score in the course, high school background (type of school the students graduated from) and perceived competency in English. The information about these characteristics is collected because the prior research indicated that students' perception of their competence and achievement, the school they are attending and their sex have an effect on perception of classroom characteristics. Another point is that teachers arrange instructional strategies and create a classroom learning environment considering these students characteristics (Firestone and Herriott, 1982; Oakes, 1990; Raudenbush et al., 1993; Smerdon et al., 1999). The university the students are attending and the high school they graduated were also selected as variables because it is worth investigating whether the differing characteristics of schools and their student compositions affect learning environments as perceived by students.

The second part of the questionnaire was a 5-point Likert scale ranging from Always (5) to Never (1) and consisted of two subdimensions (*Learning Activities* and *Evaluation Strategies- EV*). *Learning Activities (LA)* assessed the constructivist learning activities used currently in the classroom and consisted of 18 items, while *Evaluation Strategies* assessed constructivist evaluation strategies used currently in the classroom and consisted of 11 items.

To develop the questionnaire, an extensive literature review was conducted to identify the learning activities and the evaluation strategies frequently used in constructivist classrooms and more frequently mentioned ones were included. To obtain evidence for its

validity, the questionnaire was examined by 6 instructors specialized in Educational Sciences and ELT and revised considering the recommendations. Moreover, to check the clarity and understandability of the items, the questionnaire was piloted twice. First, it was piloted with 50 students at METU who were taking ELT Methodology II course currently. It was piloted for the second time with 322 students at Gazi University and METU who took the course the previous year. The reliability of the whole questionnaire after second piloting was analyzed and found out to be .90. On the basis of piloting, the questionnaire was revised further. Data were analyzed using SPSS PC software program. Descriptive statistics including means, standard deviations, frequencies and percentages and one-way ANOVA was used for data analysis.

Results

Firstly, students responses related to the learning activities used in the classroom were analyzed. The mean score of each item in the questionnaire was reported in the following way: *Always* is 4.5 - 5.00, *Often* is 3.51- 4.50, *Sometimes* is 2.51 - 3.50, *Seldom* is 1.51 - 2.50 and *Never* is 0 -1.5. The results revealed that the students perceived the learning activities in the classroom to be *sometimes* constructivist (M = 3.11, SD = 0.55). Analysis of each item in *Learning Activities* indicated that eight of the learning activities (use of a variety of equipment, discussions, individual projects, peer teaching, role playing and drama, lecturing, use of a variety of materials and microteaching) used in the classroom were *often* present (M, 3.52 - 4.09) while eight of them (use of diagrams or concept maps, discovery learning, case analysis, group projects, negotiation in planning learning activities, doing research, activities developing creative thinking and group or pair work) were *sometimes* present (M, 2.61 - 3.44). Microteaching (M = 4.09, SD = .76) was the most frequently used learning activity while keeping journals (M = 1.36, SD = .73) and preparing portfolios (M = 2.39, SD = 1.43) were the least frequently used.

Secondly, students' responses related to the evaluation strategies used in the classroom were analyzed. The total score obtained from this subdimension revealed that the students perceived the evaluation strategies used in the classroom to be *sometimes* constructivist (M = 2.94, SD = .65). Analysis of each item indicated that five of the evaluation strategies (self evaluation, regular instructor feedback, evaluation of written work, evaluation of oral performance, written exams or tests) were *often* present (M, 3.63 - 4.20), while two evaluation strategies (evaluation of improvement in learning process and peer evaluation) were *sometimes* present (M, 2.83 - 3.02). On the other hand, four evaluation strategies (negotiation on the type of exams, negotiation on the time of exams, evaluation of the instructor and course evaluation) were *seldom* present (M, 1.64 - 2.43). Written exams or tests were the most frequently used evaluation strategies (M = 4.20), whereas negotiation on the type of the exams was the least frequent in the classroom (M = 1.64).

Finally, one-way ANOVA was conducted to find out whether students' perceptions of the learning activities and evaluation strategies differ according to certain variables. Firstly, students' perception of LA and EV differed according to universities, $F(3, 402) = 31.59$, $p = .00$, $\eta^2 = .19$. The students from Gazi University (M = 3.25, SD = .37) and METU (M = 3.21, SD = .56) perceived LA and EV to be more constructivist compared to the students from Dicle University (M = 2.69, SD = .47). Secondly, students' perception differed according to sex, $F(1, 404) = 7.95$, $p = .01$, $\eta^2 = .02$. Female students (M = 3.10, SD = .50) perceived LA and EV to be more constructivist compared to the males (M = 2.95, SD = .50).

Thirdly, students' perception did not differ according to high school background, $F(1, 404) = 1.99$, $p = .16$, $\eta^2 = .01$. There was no significant difference in perception of the graduates of Anatolian Teacher High Schools ($M = 3.10$, $SD = .54$) and the graduates of other high schools ($M = 3.02$, $SD = .47$). Fourthly, students' perception differed according to expected average score in the course, $F(2, 394) = 15.78$, $p = .00$, $\eta^2 = .07$. The students with the expected average scores of 80-100 ($M = 3.21$, $SD = .50$) perceived LA and EV to be more constructivist compared to the ones with the expected average scores of 0-69 ($M = 2.88$, $SD = .53$) and 70-79 ($M = 3.01$, $SD = .43$).

Finally, students' perception differed according to perceived competency in English, $F(1,166) = 20.93$, $p = .00$, $\eta^2 = .11$. The students who perceived their English to be "very good" ($M = 3.17$, $SD = .54$) perceived LA and EV to be more constructivist compared to the ones who perceived it to be "average" ($M = 2.79$, $SD = .53$).

Discussion and Recommendations

The study revealed that the students perceived the learning activities in the classroom to be *sometimes* constructivist. Microteaching is reported to be the most frequent learning activity in the classroom. The literature also reveals that in a constructivist environment teacher development is promoted through frequent teaching practices (Cochran, et al., 1993; Wilson, 1997). The present study also indicated that lecturing was frequently used in the classroom, which is one of the characteristics of a traditional classroom. In fact, in a constructivist classroom time allocated to lecturing is reduced to allow more time for cooperative and self-directed learning (Fardouly, 2001; Smerdon et al., 1999).

The study also revealed that a variety of materials and equipment is often used to facilitate learning. The literature also emphasizes the importance of providing the students with enriched materials and equipment for construction of knowledge (Wilson, 1997). However, the use of supplementary materials were more frequent compared to that of audio-visual equipment. This may be because of lack of audio-visual equipment in some universities.

The results about *evaluation strategies* revealed that the students perceived the evaluation strategies used in the classroom to be *sometimes* constructivist. Written exams or tests were the most frequently used evaluation strategies. In fact, student performance should not be evaluated through a standardized exam which often encourage students to adopt a surface approach to learning and to memorize rather than understand (Airasian and Walsh, 1997). The results also indicated that evaluation of student written work and oral performance were one of the most frequently used evaluation strategies following written exams or tests. The literature also emphasizes that multiple modes of evaluation including evaluation of both written and oral performance should be used in constructivist classrooms (Brooks & Brooks, 1993; Bednar, 1991). The study also revealed that peer evaluation was less frequent compared to instructor feedback and self-evaluation. However, self-evaluation and peer evaluation and reflective feedback procedures are fruitful to promote constructivist learning (Cochran et al., 1993; Hannafin & Land, 1997; Jonassen, 1991).

The study also indicated that the students *seldom* evaluated the course and the instructor. In contrast, the literature emphasizes that in constructivist classrooms students should be engaged in critical course evaluation and teacher evaluation (Crowther, 1997; Tynjälä, 1999). The present study also showed that the students and the instructors did not negotiate very often concerning the learning activities and the

exams. This could partly be attributed to the fact that the content of the courses were prespecified by the Ministry of National Education. However, in constructivist classrooms, students should take primary responsibility in the decision-making process related to their learning needs. (Airasian & Walsh, 1997; Wilson, 1996).

The results related to difference in students' perceptions revealed that their perceptions differed according to universities. The results indicated that percentile ranks of the departments might be considered as good indicators for revealing the difference in students' perceptions. The difference in perceptions may also be attributed to the unique characteristics and facilities of the universities and their effects on the classroom environment (Raudenbush et al., 1993).

The study revealed no significant differences in students' perceptions according to high school background. This may be because the curricula of different schools do not differ from each other much at the high school level. Since most of the students are graduates of the schools in which foreign language instruction is emphasized, students' backgrounds and their perceptions of the classroom environment may be similar to each other. On the other hand, it was found out that female students, the students with expected average scores of 80-100 and those who perceived their English to be "very good" perceived LA and EV to be more constructivist compared to the other students. Most of the students in ELT departments consist of girls. This may imply that girls tend to prefer being English teachers more and have positive perceptions of the learning environment. The students with higher expectancy in achievement and competency have more positive perception of the learning environment (Firestone and Herriott, 1982; Smerdon et al., 1999; Talbert & McLaughlin, 1993). This may be because these students perceive that classroom characteristics which facilitate their learning are more frequent in the classroom. On the other hand, the students with lower expectancy in achievement and competency may consider that learning activities and evaluation strategies are not varied enough to help them learn and improve themselves.

It could also be inferred from the results of the study that the instructors' belief about students' capacity and competency might have affected the nature of the learning experiences in the classroom. In other words, the instructors who perceived their students to be successful and competent in English might have used constructivist LA and EV more frequently compared to the rest of the instructors. The recommendations to be made for ELT teaching are summarized below:

1. Prospective English teachers should be prepared for teaching profession in a learning environment which allow them to participate in learning process actively, rather than in an environment which require them to listen to lectures and absorb some abstract theories.
2. The students should be acquainted with alternative learning activities which contribute to improvement of higher order thinking skills and oral and written communication in English. Their learning should also be facilitated through technological equipment and materials.
3. Standardized exams should be replaced or supplemented with more meaningful evaluation techniques such as evaluation of written work and oral performance.
4. The students should participate more in the design of the learning activities and evaluation strategies.
5. The effects of student characteristics on classroom practices should be considered more and the students with low achievement level and competency should be provided with more constructivist learning activities and evaluation strategies.

References

- Airasian, P. W., & Walsh, M. E. (1997). Cautions for classroom constructivists. *Education Digest*, 62(8), 250-260. Retrieved November 26, 1999, from EBSCOHOST database.
- Bednar, A. (1991). *Evaluation of constructivist learning*. Retrieved June 17, 2001, from <http://www.usask.ca/education/coursework/802papers/Skaalid/eval.html>
- Brooks, M., & Brooks, J. (1993). *In search for understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Cochran, K.F., DeRuiter, J. A., & King, R. A. (1993). Pedagogical content knowing: An integrative model for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 44(4), 263-272.
- Crowther, D. T. (1997). The constructivist zone under construction. *Electronic Journal of Science Education*, 2, Article 0002. Retrieved November 11, 1999, from <http://unr.edu/homepage/jcannon/ejse/ejsev2n2ed.htm>
- Fardouly, N. (2001). *Instructivist versus constructivist models of teaching*. Retrieved June 17, 2001, from http://www.fbe.unsw.edu.au/learning/Teach_with_Web/analysis/insconst.html
- Firestone, W. A., & Herriott, R. E. (1982). Prescriptions for effective elementary schools don't fit secondary schools. *Educational Leadership*, 4(2), 51-53.
- Hannafin, M. J., & Land, S. (1997). The foundations and assumptions of technology-enhanced student-centered classrooms. *Instructional Science*, 25, 167-202.
- Jonassen, D. (1991). Evaluating constructivistic learning. *Educational Technology*, 31(9), 28-32.
- Murphy, E. (2000). *Strangers in a strange land: Teachers' beliefs about teaching and learning French as a second or foreign language in on-line learning environment*. Retrieved July 1, 2004, from <http://www.nald.ca/fulltext/stranger/cover.htm>
- Newmann, F. M., Marks, H. M., & Gamoran, A. (1996). Authentic pedagogy and student performance. *American Journal of Education*, 104(4), 280-312.
- Oakes, J. (1990). Opportunities, achievement and choice: Women and minority students in science and mathematics. In C. B. Cazden (Ed.), *Review of Research in Education* (pp. 153-222). Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Raudenbush, S. W., Rowan, B., & Cheong, Y. F. (1993). Higher order instructional goals in secondary schools: Class, teacher and school influences. *American Educational Research Journal*, 30(3), 523-553.
- Smerdon, B., Burkam, D. T., & Lee, V. E. (1999). Access to constructivist and didactic teaching: Who gets it? Where is it practiced? *Teachers College Record*, 101(1), 5-34.
- Smith J. (2001). Modeling the social construction of knowledge in ELT Teacher Education. *ELT Journal*, 55(3), 221-227.
- Talbert, J.E. & McLaughlin, M.W. (1993). Understanding teaching in context. In D.K. Cohen, M.W. McLaughlin & J.E. Talbert (Eds.), *Teaching for understanding: Challenges for policy and practice* (pp. 120- 130). San Francisco: Jossey-Bass Pub.
- Tynjälä, P. (1999). Towards expert knowledge? A comparison between a constructivist and a traditional learning environment in the university. *International Journal of Educational Research*, 31(5), 357-442.
- Wilson, B. G. (1997). *Reflections on constructivism and instructional design*. Retrieved November 21, 1999, from <http://www.cudenver.edu/~bwilson/construct.html>
- Windschitl, M. (1999). The challenges of sustaining a constructivist classroom culture. *Phi Delta Kappa*, 80, 752-755.

Demokratik Olmayan Öğretmen İnanç Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

*The Validity And Reliability Study of The Turkish Version of The Non-Democratic Teacher Belief Scale ***

Şahin KESİCİ*

Öz

Problem Durumu: Bu çalışmanın problemi, Shechtman (2002) tarafından geliştirilen DÖİÖ'nün öğretmenlerden oluşan bir grup üzerinde geçerlik ve güvenilirliğini saptamaktır.

Araştırmanın Amacı: Bu çalışmanın amacı, DÖİÖ'nin(Shechtman,2002) Türkçe uyarlanması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılmasıdır.

Araştırmanın Yöntemi: Bu çalışmanın örneklemini, Konya bölgesindeki ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. DÖİÖ'nün yapı geçerliği ve faktör yapısını incelemek amacıyla AFA ve DFA, faktörleştirme tekniği olarak da TBA seçilmiştir. DÖİÖ'nün faktör yapılarını tanımlamak için TBA ve bu analize göre varimax dik döndürme tekniği kullanılmıştır Güvenirliği için, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı uygulanmıştır.

Bulgular ve Sonuçları: Ölçeğin içsel tutarlılık katsayısı 0,81 bulunmuştur. Üç alt boyutun kendi içlerinde hesaplanan iç tutarlılık katsayıları; eşitlik için 0,77, özgürlük için 0,72 ve adalet için 0,72 olarak bulunmuştur. Araştırmaya katılan 354 öğretmenin demokratik olmayan öğretmen inanç puanlarının cinsiyet göre; eşitlik ve adalet alt boyutları ile genel demokratik olmayan öğretmen inanç puan ortalamaları arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak 34 maddelik orijinal ölçeğin (8,21,23,32 ve 33 maddesi hariç) Türkçe formunun dil eşdeğerliliğine sahip, güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu söylenebilir.

Öneriler: Ölçek ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenler ve yükseköğretimde görev yapan öğretim elemanlarına yönelik olarak ölçme değerlendirme, psikometri ve araştırma uzmanları tarafından kullanılabilir.

Anahtar Sözcükler: Demokrasi, Eşitlik, özgürlük, adalet

Abstract

Problem Statement: The problem of this study is to determine the validity and reliability of "Democratic Teacher Belief Scale", developed by Schechtman (2002), by implementing it on a control group formed of teachers.

Purpose of Study: The objective of this study is to adapt DÖİÖ (Schechtman, 2002) to Turkish and establish the validity and reliability studies of this scale.

Methods: The sample of the study consists of teachers working at primary and secondary schools within the district of Konya. To examine the construct validity and factor construct of DTBS, exploratory and confirmatory factor analysis has been carried out, and principal component analysis has been adopted as factoring technique. Principal component analysis has been used to define the factor constructs

* Yard. Doç. Dr. , Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, e-posta: sahinkesici@selcuk.edu.tr

** Yazar izni ve katkıları için Prof. Dr. Zıpora Shechtman'a teşekkürlerini sunar.

of DTBS, and varimax rotation technique has been utilized in accord with this approach. For the validity of the scale, Alpha Cronbach has been used.

Findings: The internal consistency score of the scale is 0.81. The internal consistency for each subscale calculated was found to be 0.77 for equality, 0.72 for freedom and 0.72 for justice. Among the 354 teachers' non-democratic teacher belief scores participating in the study, there was a significant difference according to the gender variable in the subscales of equality-justice and general democratic teacher beliefs. In line with the findings obtained, it can be assumed that the scale has language equivalence, validity and reliability except the items 8, 21-23-32 and of the 33 item scale.

Recommendations: The scale might be used by psychometrics and research professionals to measure the democratic beliefs of teachers teaching at different levels as well as lecturers and university staff.

Keywords: Democracy, Equality, freedom, justice.

Meslek olarak öğretmenlik diğer mesleklerden ayrılır. Birçok meslekte, mesleki roller iş yerinde tamamlanır. Ancak öğretmenlerin rolleri okul dışında da devam eder. Öğretmenler, sınıflarındaki eğitim öğretim etkinliklerinin yanı sıra, okul içerisindeki eğitim aktivitelerinden de sorumludurlar. Bununla birlikte, öğretmenler öğretici ve eğitimci olarak, toplumla olan iletişimlerine de, dikkat etmekle yükümlüdürler. Denilebilir ki, öğretmenlerin okul dışındaki rolleri de yine eğitimle ilgilidir. Çünkü onlar, ailelere çocukları hakkında bilgi vermek, çocuklara kültürel değerleri anlatmak ve okul dışında da kendi yaşamları ile öğrencilere model olmak durumundadırlar (Gürkan, 1993, s.15).

Öğretmenlerin gerek okul ve sınıf içerisindeki gerek okul dışındaki rolleri dikkate alındığında, her bir öğrenciye, meslektaşına, yöneticisine, öğrenci velisine, kendi ailesine ve diğer bireylere karşı davranışlarına dikkat etme zorunluluğu vardır. Yukarıda belirtilen rolleri gerçekleştirecek öğretmen ise, demokratik inanca sahip olmalıdır. Öğretmenin demokratik inanca sahip olması demek; toplum içerisinde yaşayan her bireyin eşitliğine, adaletin eksiksiz uygulanacağına ve temel insan hak ve özgürlüklerine inanması demektir. Bu belirtilen niteliklere göre demokrasi kavramı ise şöyle ele alınabilir: Toplum içerisinde yaşayan her bireyin koşulsuz, eksiksiz ve tam bir eşitlikle, adaletin eksiksiz dağıtıldığı bir toplum düzeni içinde yaşamaya yönelik temel insan özgürlüklerine sahip olmasıdır (Büyükkaragöz & Kesici, 1998, s.2). Bu kavram analiz edildiğinde demokrasinin üç boyutu ortaya çıkmaktadır. Bunlar da eşitlik, adalet ve özgürlüktür (Shechtman, 2002, s.364).

Demokrasinin temelinde özgürlük vardır. Tarihin ilk çağlarından günümüze kadar düşünürler özgürlüğün önemini belirtmişlerdir. Bunlar arasında; J.J. Rousseau, J. Locke, T. Jefferson, Tacitus, Cicero, Spinoza, J. Hospers, Aristo, Eflatun, D. Hume, F. D. Roosevelt, A. Camus, M. Novak & J. Adams gibileri sayılabilir (Aktan, 2003, s. 33-57). Bu düşünürlerin üzerinde önemle durdukları özgürlük alanları arasında; bireyin yaşam, güvenlik, adil yargılanma, özel ve aile yaşamına saygı, düşünce özgürlüğü, din ve vicdan özgürlüğü, evlenme ve aile kurma gibi hakları sayılabilir (Aktan & Vural, 2003, s. 3-167). Bireyler için yukarıda sayılan özgürlük alanlarına ulaşabilme, arzu duyulan bir ihtiyaç olmalıdır (Tenekides, 1987, s.17).

Öğrencilerin daha özgür olabilmeleri için, demokratik öğretmene düşen görevler arasında; öğrencilere sınıf içinde duygu ve düşüncelerini dile getirmeleri için ortamlar hazırlama, düşüncelerini ifade edebilecekleri öğretim yöntemlerini uygulama, öğrencilerin üstesinden gelebileceği sorumluluklar verme ve onları ekip çalışmasına yönlendirme gibi etkinlikler sayılabilir. Aksi halde öğrencilerine aşırı disiplin uygulayan, onların özgürlük alanlarını kısıtlayan öğretmenlerin öğrencilerinin okul kurallarına uymadıkları, saldırgan

ve şiddet yanlısı davranışlar gösterdikleri ortaya çıkmıştır (Erden, 2000, s.99). Kısacası demokratik öğretmen, sınıfta demokratik bir disiplin anlayışı ile öğrencilerini disipline etmeli, öğrencilerin kendilerini sürekli özgür hissedebilecekleri ve gerçekleştirebilecekleri bir ortam oluşturmalıdır (Hepburn, 1983, s.18).

Özgür bir toplum ve özgür bir birey için adalet sağlanmalıdır. Adalet kavramını daha iyi anlayabilmek için eşitlik kavramının açıklanmasına gerek vardır. Mill'e göre politika, ekonomi, birey ve aile ilişkilerini demokratikleştirmek için demokrasi eğitime ve dolayısıyla demokratik eğitimin bileşenlerinden olan özgürlük ve eşitlik arasında güçlü bir ilişkinin kurulmasına gerek vardır. Bu gereklilik özgürlük ve eşitliğin birbirlerini tamamlaması ile sürdürülebilir (Baum, 2003, s.414).

Eşitlikle adalet arasında ilişki kurabilmek ve adaleti eşitlik prensibine dayalı olarak uygulayabilmek için "dağıtıcı adalet" kavramının analizine ihtiyaç vardır. Çünkü adaletin eşitlikle ilişkisi dağıtıcı adalet kavramı ile kurulmaktadır. Zira dağıtıcı adaletin ölçütü eşitliktir. Bununla birlikte bu, mutlak bir eşitlik anlayışı olmayıp, orantılı bir eşitliktir. Zira Aristoteles'in belirttiği gibi, eşit olmayanlara eşit muamele yapmak adaletsizliğe yol açmaktadır. Dolayısıyla dağıtıcı adalette eşit olanlara eşit davranılır, eşit olmayanlara ise farklı davranılır; herkesin toplum içerisindeki durumu ve yeteneklerine göre, işte harcadığı emekten, bu emeğin karşılığında sonuç alması söz konusu olur (Balı, 2001, s.85; Güriz, 1985, s.155). Adaletin toplumu bir arada tutabilmesi için de Rawls (2000)'in belirttiği gibi adaletin iki temel prensibine ihtiyaç vardır. Bunlardan birincisi, bireylere en yaygın şekilde tanınan temel özgürlükleri eşit haklar olarak sahiplenmektir. Çünkü bu haklar oldukça geniştir ve herkese eşit mesafede uzaklıktadır. Özgürlük alanları birbirlerine benzerdir ve birbirleriyle de uyumludurlar. Adaletin ikinci temel prensibi ise, sosyal ve ekonomik eşitsizliklerde, en az avantajdan en büyük faydayı sağlayabilecek düzenlemelerin yapılmasıdır (Rawls, 2000, s. 53). Bu iki prensip toplumdaki dayanışma ve işbirliğinin aktif hâle gelmesi açısından önemlidir. Çünkü bireylerin, ailelerin, kabilelerin, toplulukların ve ulusların fonksiyonel ve uyumlu olabilmesi için ihlal edilemeyecek tek ve yegane kavram adalettir (Taylor, 2003, s. 212).

Bireylerin demokratik bir anlayışa sahip olmasında, demokrasinin temel kavramları önemli rol oynamaktadır. Bu kavramların başında adalet, eşitlik ve özgürlük gelmektedir. Bu kavramların pratiğe dönüştürülmesi de yine demokratik öğretmenler tarafından amaçlı ve programlı bir şekilde verilecek eğitimle gerçekleşir (Erdem, 1998, s. 3; Novak, 1994, s. 395; Osler & Starkey, 1994, s. 355; Vergara & Vergara, 1994, s. 274; Worsfold, 1997, s. 396).

DÖİÖ'de, sınıf ve okul ortamındaki demokratik olmayan uygulamalarla ilgili ifadeler yer almaktadır. Bu ifadeler de adalet, eşitlik ve özgürlük kavramları ile ilişkilidir. Türkiye'de demokratik tutumlarla ilgili geliştirilen ölçekler incelendiğinde, geliştirilen ölçeklerin öğrencilerin veya öğretmenlerin genel demokratik tutumlarıyla ilgili olduğu görülmektedir (Bilgen, 1993; Büyükkaragöz & Üre, 1994; Büyükkaragöz, Kesici & Yılmaz, 1995; Büyükkaragöz & Kesici, 1996; Büyükkaragöz & Kesici, 1997a; Büyükkaragöz & Kesici, 1997 b; Büyükkaragöz & Kesici, 1998; Gömleksiz, 1988; Gözütok, 1995). Öğretmenlerin okul ve sınıf içerisindeki adalet, özgürlük ve eşitlik inançlarının tersini ölçebilecek ölçeğe de rastlanmamıştır. DÖİÖ'nün Türkçe'ye uyarlama çalışmasının amacı, DÖİÖ'nün güvenilirliği ve geçerliliğine ilişkin bulgular elde etmektir.

Yöntem

Örneklem

Bu çalışmanın örneklemini Ocak-Şubat 2005 tarihlerinde Konya il merkezindeki ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde küme örnekleme kullanılmıştır. Bunun için ilk olarak Konya İl Merkezindeki ilköğretim ve ortaöğretim okullarının listesi çıkartılmış, bu okullardan 15'i (8 ilköğretim okulu -7 ortaöğretim okulu) örnekleme seçilmiştir. Daha sonra örnekleme giren okullarda görev yapan öğretmenler araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırma kapsamına alınan öğretmen sayısı 354'tür. Örneklem kapsamındaki öğretmenlerin, % 34,7'si (123), bayan, %65,3'ü (231) erkektir.

İşlem Yolu

DÖİÖ'nün İngilizce olan özgün formu, ölçeği geliştiren Z. Shechtman'dan elektronik posta yoluyla sağlanmıştır. Ölçeğin uyarlama çalışması için, önce DÖİÖ araştırmacı tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Sonra alanında uzman üç öğretim üyesinden (İngilizce'yi iyi derecede bilen) ölçeğin Türkçe'ye çevrilmesi istenmiştir. Daha sonra araştırmacı ve öğretim üyelerinin çevirileri karşılaştırarak tek bir form hâline getirilmiştir.

DÖİÖ'nün özgün formu ile Türkçe formu arasındaki madde eşdeğerliğinin saptanabilmesi için önce İngilizce daha sonra da Türkçe ölçek, branşı İngilizce olan 60 kişilik öğretmen grubuna iki hafta arayla uygulanmıştır. Uygulama verilerinin her bir madde için Pearson Korelasyon katsayısına bakılmıştır. DÖİÖ'nün İngilizce formu ile DOÖİÖ'nün Türkçe formlarından elde edilen puanlar arasında pozitif ve anlamlı bir korelasyon ($r=.598$, $p<.001$) olduğu görülmüş ve ölçek eşdeğer kabul edilmiştir.

DOÖİÖ'yü oluşturan ölçek maddeleri düz cümle (üçü tersten puanlanan üç madde hariç) yapısındadır. Ölçekte yer alan maddeler demokratik olmayan inançları belirtmektedir. Örnek olarak "Öğrencilerin yeme içme gibi ihtiyaçları olduğunda, öğretmenenden izin almaksızın sınıftan ayrılmakta özgür olmalıdır" maddesi verilebilir. Üç alt boyuttan oluşan puanların toplamı ise Toplam DOÖİ puanını vermektedir. Eşitlik alt boyutu 11, özgürlük alt boyutu 15 ve adalet alt boyutu ise sekiz maddeden oluşmaktadır. Öğretmenlerin her boyutla ilgili inanç puanları toplanarak, o inançla ilgili toplam puanlar elde edilmektedir.

Orijinal DÖİÖ'nün Geçerlik ve Güvenirliği

DÖİÖ'nün iç tutarlılık katsayısını belirlemek amacıyla, Cronbach Alpha tekniği uygulanmıştır. Ölçeğin bütünlüğüne ilişkin iç tutarlılık katsayısı .87 bulunmuştur. DÖİÖ'nün alt boyutlarından eşitlik .69; özgürlük, .73 ve adalet alt boyutu ise .72 bulunmuştur (Shechtman, 2002). DÖİÖ'ye doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. DFA sonucunda uyum indeksleri RMSR=0,08 ve GFI=0,79 olarak bulunmuştur. DÖİÖ'nün üç alt faktörleri arasındaki korelasyon katsayıları $r=.50$ ve $r=.65$ arasında bulunmuştur. DÖİÖ'nün ölçüt bağıntılı geçerliği için ilk olarak DÖİÖ ile CCS(Coping Strategies) arasındaki ilişkiye bakılmıştır. DÖİÖ ve CCS puanları arasındaki ilişki; CCS'nin alt boyutlarından biri olan Yardım Stratejilerinde $r=-.27$, $p<.01$ ve CCS'nin diğer alt boyutu olan Kısıtlayıcı Stratejilerde $r=.37$, $p<.001$ olarak bulunmuştur (Shechtman, 2002).

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 10.00 ve STATISTICA paket programları kullanılmıştır. DOÖİÖ' nün daha önce belirlenen üç faktörlü yapısının geçerli bir model olup olmadığına DFA ve AFA ile bakılmıştır. DOÖİÖ' nün yapı geçerliği ve faktör yapısını incelemek amacıyla AFA, faktörleştirme tekniği olarak da TBA seçilmiştir. DOÖİÖ' nün faktör yapılarını tanımlamak için, TBA ve bu yaklaşıma göre Varimax dik döndürme tekniği kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2002, s. 477). DOÖİÖ' nün eşdeğerliği ve ölçüt-bağıntılı geçerliği için korelasyon katsayısından yararlanılmıştır. DOÖİÖ' de yer alan her bir maddenin DOÖİ' i bakımından öğretmenleri ayırt etmede ne derecede yeterli olduklarını tespit etmek için, ölçek puanlarına göre üst %27' lik grupla alt %27' lik grubun madde puanları arasındaki farkın anlamlılığı t testi kullanılarak incelenmiştir. Ayrıca madde-toplam korelasyonlarına da bakılmıştır.

DOÖİÖ' nün güvenilirliği için, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. Faktör puanları arasındaki ilişkiler, korelasyon katsayısı kullanılarak analiz edilmiştir. DOÖİÖ' nün ölçüt-bağıntılı geçerliğinin saptanabilmesi için, korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre DOÖİ' lerini test amacıyla, bağımsız t testi tekniği uygulanmıştır. Cinsiyet değişkeninin DOÖİ' ye istatistiksel olarak yaptığı etkinin büyüklüğünü ortaya koymak amacıyla, Cohen's d analizi yapılmıştır.

Bulgular

DOÖİÖ' nün faktör yapılarını belirlemek amacıyla faktör analizi uygulanmıştır. Analize 34 madde ile başlanmıştır. Faktöre analizinin ilk sonuçları incelendiğinde 4 maddenin faktör yük değerinin .40' ın altında oldukları görülmüştür. Bu 4 madde ölçekten çıkartılmış ve kalan 30 madde için faktör analizi tekrar yapılmıştır. Bu 30 madde üzerinde uygulanan TBA sonucunda belirlenen üç faktör yapının, bu çalışmada elde edilen verilerle ne derecede uyum gösterdiğini değerlendirmek amacıyla ilk olarak DFA uygulanmıştır. DFA sonucunda uyum indeksleri $\chi^2=1204,62$ (sd=405, $p<.001$), $(\chi^2/sd)=2,9$, RMSEA=0,08, RMS=0,09, standardize edilmiş RMS=0,08, GFI=0, 874 ve AGFI=0, 861 olarak bulunmuştur. DOÖİÖ' nün faktöryel yapısını gösteren modelin gözlenen değişkenleriyle faktörleri arasındaki ilişkiyi gösteren katsayılar analiz edildiğinde, üçüncü faktörde yer alan 8. maddenin faktör-madde ilişkisi .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. 8. madde anlamlı bulunmadığı için ölçekten çıkartılmış ve ölçeğin faktöryel yapısını yeniden belirlemek için toplanan verilere varimax dik döndürme kullanılarak TBA uygulanmış ve analiz sonuçları tablo 1' de gösterilmiştir.

DOÖİÖ' ye uygulanan TBA sonucunda, ölçeğin üç faktörlü yapıyı koruduğu görülmüştür. DOÖİÖ' ye uygulanan TBA sonucunda elde edilen 29 maddelik üç faktörlü yapısının geçerliğini değerlendirmek amacıyla uygulanan DFA ile hesaplanan uyum indeksleri ise şunlardır: $\chi^2=1052,59$ (sd=377, $p<.001$), $(\chi^2/sd)=2,79$, RMSEA=0,08, RMS=0,09, standardize edilmiş RMS=0,07, GFI=0, 857 ve AGFI=0,831. DFA ile hesaplanan madde faktör ilişkileri ile ilgili katsayılar tablo 2' de verilmiştir.

Öğretmenlerden elde edilen verilerin faktör çözümlemesine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla, KMO katsayısı ve Barlett Sphericity testi uygulanmıştır. KMO katsayısı .830 bulunmuştur. Barlett Sphericity testi, 2317,58 ($p<.001$) olarak hesaplanmıştır. KMO katsayısı ve Barlett Sphericity testi sonucundan elde edilen bulgular faktör analizi yapabilmek için üzerinde çalışılan örneklem büyüklüğünün yeterli ve verilerin ise, faktör analizi için uygun olduğunu göstermiştir (Tavşancıl, 2002). Faktörlerin her bir değişken üzerindeki ortak faktör varyansının ise, .448 ile .714 arasında değiştiği görülmüştür. Faktör analizi sonucunda ölçekte 1' den büyük olan 9 öz değer (eigen value) ortaya çıkmıştır. Scree plot çizgi grafiğinde ilk ani değişiklik, üçüncü faktörde olmuştur. Bu durumda ölçeğin üç faktörlü o-

labileceği düşünülmüştür. Faktör analizi sonuçları tablo 1’de sunulmuştur. Birinci faktörün öz değeri 5,927(%19,757), ikinci faktörünki 2,458(%8,193) üçüncü faktörünki ise, 1,507 (%5,024)’tür. Dördüncü ve dokuzuncu faktörler için bu değerin, 1,301 ile 1,020 arasında değiştiği görülmüştür. İlk üç faktörün açıkladığı toplam varyans 32,974’ dır. Açıklanan varyans oranı, analize dahil değişkenlerle ilgili toplam varyansın 2/3 (%66) kadar miktarını ilk olarak kapsadığı faktör sayısı önemli faktör sayısı olarak kararlaştırılabilir (Büyüköztürk, 2004, s. 119). Bu çalışmada anlamlı yapılar olarak belirlenen ve isimlendirilen üç faktörlü yapının açıkladığı varyans miktarı belirtilen sınır değerden görece düşük olmakla birlikte ölçeğin anılan faktöryel yapısının kullanılabilir uygun bir model olduğu söylenebilir.

Tablo 1

DOÖİÖ’nün TBA Sonuçları

Madde No	Ortak Faktör Varyansı	Döndürülmüş Faktörler İçin Yük Değerleri		
		Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
Faktör 1				
MADDE 1	.477	.402	.026	.343
MADDE 2	.555	.530	.065	.276
MADDE 3	.714	.785	-.016	.262
MADDE 4	.687	.819	.062	.034
MADDE 5	.617	.756	.071	.123
MADDE 16	.516	.655	-.008	.160
MADDE 17	.570	.630	.064	.251
MADDE 19	.486	.603	.285	.089
MADDE 22	.458	.432	.276	-.026
MADDE 24	.566	.696	.109	.122
MADDE 26	.589	.566	.045	.244
Faktör 2				
MADDE 6	.592	.337	.499	.149
MADDE 7	.524	.055	.553	-.112
MADDE 8	.549	.132	.691	-.015
MADDE 10	.541	.323	.420	..257
MADDE 11	.620	.060	.494	.337
MADDE 13	.448	-.270	.405	..296
MADDE 15	.470	-.050	.439	.258
MADDE 18	.639	.079	.404	.039
MADDE 20	.452	.056	.587	.132
MADDE 27	.569	.181	.630	-.071
MADDE 29	.588	.281	.632	.072
Faktör 3				
MADDE 9	.456	.297	.194	.409
MADDE 12	.469	.027	.197	.547
MADDE 14	.633	.029	-.054	.755
MADDE 21	.528	.062	.075	.696
MADDE 23	.582	-.057	.080	.436
MADDE 25	.638	.099	.195	.732
MADDE 28	.657	.223	-.029	.740

DOÖİÖ’nün faktör yapılarını tanımlamak için TBA göre varimax dik döndürme tekniği kullanılmıştır. Bu çalışmaya madde faktör yük değeri olarak .40 ve üzerinde olan maddeler alınmıştır (Kerlingher, 1986, s. 420). TBA göre yapılan varimax dik döndürme analizi sonucunda, “Eşitlik” adı verilen ilk faktör 11 maddeden oluşmaktadır. DOÖİÖ’nün ikinci faktörü ise “Özgürlük”tür. DOÖİÖ’nün ikinci faktörü olan “özgürlük” de 11 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin üçüncü faktörü ise “Adalet” olup, madde sayısı 7’dir.

Tablo 2

DOÖİÖ Faktör-Madde İlişkisi

Madde No	Etki Büyüklüğü (Standardize Edilmiş Katsayı)	Açıklanamayan Varyans Oranı	Madde No	Etki Büyüklüğü (Standardize Edilmiş Katsayı)	Açıklanamayan Varyans Oranı
Faktör-1			Faktör 2		
MADDE 1	.606	.75	MADDE 6	.661	.84
MADDE 2	.702	.67	MADDE 7	.325	.87
MADDE 3	.317	.89	MADDE 8	.588	.86
MADDE 4	.305	.92	MADDE 10	.755	.75
MADDE 5	.611	.76	MADDE 11	.846	.82
MADDE 16	.417	.61	MADDE 13	.316	.89
MADDE 17	.422	.88	MADDE 15	.599	.59
MADDE 19	.411	.79	MADDE 18	.562	.74
MADDE 22	.597	.80	MADDE 20	.430	.81
MADDE 24	.557	.77	MADDE 27	.512	.45
MADDE 26	.580	.84	MADDE 29	.593	.77
Faktör-3					
MADDE 9	.560	.78			
MADDE 12	.676	.69			
MADDE 14	.393	.75			
MADDE 21	.462	.82			
MADDE 23	.956	.79			
MADDE 25	.315	.89			
MADDE 28	.575	.88			

Tablo 2’de modelde yer alan faktörlerle o faktörde yer alan maddeler arasındaki ilişki gösterilmiştir. Faktörler ile maddeler arasında hesaplanan ilişki katsayılarına bakıldığında, değerlerin .30’ dan yüksek olduğu görülmektedir. Gözlenen bütün faktör-madde ilişkiler .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Tablo 3

DOÖİ Madde Analizi Sonuçları

Madde No	Madde-Toplam Korelasyonu	Üst %27-Alt %27 Farkın Anlamlılık t testi	Madde No	Madde-Toplam Korelasyonu	Üst %27-Alt %27 Farkın Anlamlılık t testi
Faktör-1			Faktör 2		
MADDE 1	.512	8,379***	MADDE 6	.561	8,862***
MADDE 2	.608	8,974***	MADDE 7	.408	7,241***
MADDE 3	.405	4,702***	MADDE 8	.535	7,603***
MADDE 4	.403	4,765***	MADDE 10	.617	11,151***
MADDE 5	.535	7,096***	MADDE 11	.614	12,762***
MADDE 16	.431	7,768***	MADDE 13	.437	6,299***
MADDE 17	.460	5,523***	MADDE 15	.549	7,795***
MADDE 19	.421	8,623***	MADDE 18	.489	11,106***
MADDE 22	.559	9,634***	MADDE 20	.489	7,150***
MADDE 24	.518	8,500***	MADDE 27	.406	10,160***
MADDE 26	.540	9,404***	MADDE 29	.506	8,296***
Faktör-3					
MADDE 9	.535	9,963***			
MADDE 12	.509	9,404***			
MADDE 14	.489	4,325***			
MADDE 21	.458	5,676***			
MADDE 23	.631	9,051***			
MADDE 25	.418	4,324***			
MADDE 28	.492	6,161***			

***P<.001

Ölçekte yer alan maddelerin öğretmenleri DOÖİ’leri bakımından ne derece ayırt ettiğini değerlendirmek amacıyla madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır Ölçek faktör

puanlarına göre, üst %27'lik puan aralığındakilerle alt %27'lik puan aralığındakilerin madde puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin t testi yapılmıştır. Hem madde toplam korelasyonları hem de t testi sonuçları tablo 2'de verilmiştir. Madde puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin t testi sonucuna göre, tüm maddelerde üst %27'lik grubun madde ortalama puanının, alt %27'lik grubun aynı puanından anlamlı bir şekilde ($p<.001$) yüksek olduğunu göstermiştir.

Tablo 4

Faktör Puanları Arasındaki Korelasyonlar ile Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Faktör	Korelasyonlar			\bar{X}	S
	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3		
Faktör 1				35,74	6,53
Faktör 2	.652***			39,98	6,91
Faktör 3	.574***	.530***		31,40	5,85
Toplam	.876***	.868***	.807***	107,12	16,44

*** $p<.001$

Faktör puanları arasındaki ikili korelasyonlar incelendiğinde, ölçeğin üç faktöründe orta ve yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişkiler görülmektedir. Birinci ve ikinci faktörler arasında pozitif, anlamlı ve yüksek düzeyde ilişki ($r=.652$, $p<.001$) saptanmıştır. Birinci ve üçüncü faktörler arasında pozitif, anlamlı ve orta düzeyde ilişki ($r=.574$, $p<.001$) gözlenmektedir. Birinci ve ölçeğin toplamı arasında pozitif anlamlı ve yüksek düzeyde ilişki ($r=.876$, $p<.001$) görülmektedir. İkinci ve üçüncü faktörler arasında pozitif, anlamlı ve orta düzeyde ilişki ($r=.530$, $p<.001$) olduğu gözlenmektedir.

DOÖİÖ'nün ölçüt-bağıntılı geçerliğinin saptanabilmesi için ilk olarak Gözütok (1995) tarafından uyarlanan DTÖ ile DOÖİÖ arasındaki korelasyona bakılmıştır. DOÖİÖ ile DTÖ ölçeklerinden elde edilen ölçek puanları arasında pozitif ve anlamlı bir korelasyon ($r=.36$, $p<.001$; $n=95$) olduğu görülmüştür. İkinci olarak ise MEB tarafından İl ME. Müdürlüğü'nde Hazırlayıcı Eğitim Kursu ve Temel Eğitim Kursunu tamamlamış Aday Öğretmenlerle, Lisans mezunu Öğretmenlik ataması olmamış Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencileri arasında, Aday Öğretmenlerin DOÖİ'ye katılımının Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerine göre adalet, $t=3.49$, $p<.01$; $n=286$ ve özgürlük $t=2.59$, $p<.01$; $n=286$, boyutları ile genelde, $t=2.96$, $p<.01$; $n=286$ anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ölçeğin Eşitlik boyutuyla ilgili DOÖİ arasında Hazırlayıcı Eğitim ve Temel Hazırlık kursları alan öğretmen adayları ile Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencileri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. $t(286)=1.51$, $p>.05$; $n=286$. Üçüncü aşamada ise MEB tarafından İl ME. Müdürlüğü'nde Temel Eğitim Kursunu tamamlamış Aday Öğretmenlerin, DOÖİÖ'deki toplam puanları ile Temel Eğitim Kursu sonunda yapılan sınavdan aldıkları puanlar arasında pozitif ve anlamlı bir korelasyon ($r=.28$, $p<.01$; $n=75$) olduğu gözlenmiştir. Dördüncü aşamada ise MEB tarafından İl ME. Müdürlüğü'nde Hazırlayıcı Eğitim Kursunu tamamlamış Aday Öğretmenlerin DOÖİÖ'deki toplam puanları ile Hazırlayıcı Eğitim Kursu sonunda yapılan sınavdan aldıkları puanlara göre grup 100 üzerinden 75 ve üzerinde alanlar ile 100 üzerinden 75 ve altında puan alanlar şeklinde ikiye ayrılmıştır. 75 ve üzerinde puan alan grubun DOÖİÖ'deki toplam puanları ile Hazırlayıcı Eğitim kursundaki sınavdan aldıkları puanlar arasında pozitif ve anlamlı bir korelasyon ($r=.24$, $p<.01$; $n=48$) olduğu gözlenmiştir. 75 ve altında puan alan grubun DOÖİÖ'deki toplam puanları ile Hazırlayıcı Eğitim kursundaki sınavdan aldıkları puanlar arasında negatif ve anlamlı bir korelasyon ($r=-.34$, $p<.01$; $n=42$) olduğu gözlenmiştir. Hazırlayıcı Eğitim kursuna katılan ve sınavdan 75 ve altında not alan aday öğretmenlerin, kurs sonundaki notları ile DOÖİÖ'deki puanları arasındaki ilişkinin negatif olması ise DOÖİ'ye sahip olan aday öğretmenlerin daha az başarılı öğretmen olma eğiliminde oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin DOÖİ'lerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması**Tablo 5**

Öğretmenlerin DOÖİ'lerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

DOÖİÖ Alt Boyutları	Cinsiyet	N	\bar{x}	S. S.	-t-	P	Cohen's d
Eşitlik	Bayan	123	37,24	6,25	3,202	.001	.357
	Erkek	231	34,93	6,54			
Özgürlük	Bayan	123	45,82	6,35	0,206	.837	.024
	Erkek	231	45,66	6,88			
Adalet	Bayan	123	30,89	5,28	3,551	.000	.396
	Erkek	231	28,61	6,00			
TDOÖİÖ	Bayan	123	108,39	14,90	2,749	.008	.308
	Erkek	231	103,38	16,98			

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre DOÖİ'lerini test amacıyla bağımsız t testi tekniği uygulanmıştır. Analiz sonuçları, bayan öğretmenlerin DOÖİ'ye katılımının erkek öğretmenlere göre eşitlik, $t(354)=3.20$, $p<.01$ ve adalet, $t(354)=3.55$, $p<.01$ boyutları ile genelde, $t(354)=2.74$, $p<.01$ anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ölçeğin özgürlük boyutuyla ilgili demokratik olmayan inançlar arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamıştır, $t(354)=0.20$, $p>.05$. Cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin DOÖİ'ye istatistiksel olarak yaptığı etkinin büyüklüğünü ortaya koymak amacıyla hesaplanan Cohen's d değerlerine göre; etki büyüklüğü eşitlik faktörü için orta, özgürlük faktörü için düşük, adalet faktörü için orta ve genel için düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada, Shechtman (2002) tarafından geliştirilen DOÖİ'nin öğretmenlerden oluşan bir grup üzerinde geçerlik ve güvenilirliği yapılmıştır. Ölçeğin, İngilizce ve Türkçe formlarından elde edilen puanlar arasında pozitif ve anlamlı bir korelasyon ($r=.598$, $p<.001$) olduğu görülmüştür. DOÖİÖ'nün faktör yapılarını belirlemek amacıyla AFA uygulanmıştır. Analize 34 madde ile başlanmıştır. Faktöre analizinin ilk sonuçları incelendiğinde 4 maddenin faktör yük değerinin .40'ın altında oldukları görülmüştür. Bu 4 madde ölçekten çıkartılmış ve kalan 30 madde için faktör analizi tekrar yapılmıştır. Daha sonra DFA sonucu ölçekten bir madde daha çıkartılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucu, 29 maddenin üç faktöre ayrıldığı bulunmuştur. İlk faktör analizi sırasında ölçekten çıkartılan dört madde, DOÖİÖ'nün özgürlük alt boyutu ile ilgilidir. DFA sonucunda çıkartılan bir madde de adalet alt boyutu ile ilgilidir.

Ölçekte yer alan maddelerin, öğretmenleri DOÖİ'lerini bakımından ne derece ayırt ettiğini değerlendirmek amacıyla, madde-toplam korelasyonu yapılmıştır. Madde-toplam korelasyonunda .30 ve üzerindeki değerler değerlendirmeye alınmaktadır (Tavşancıl, 2002, s. 55; Tezbaşaran, 1997, s. 29). Madde puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin t testi sonucuna göre, tüm maddelerde üst %27'lik grubun madde ortalama puanının, alt %27'lik grubun aynı puanından anlamlı bir şekilde ($p<.001$) yüksek olduğunu göstermiştir.

Ölçeğin güvenilirliği için madde analizine bağlı olarak hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları birinci faktör için .77, ikinci faktör için .72 ve üçüncü faktör için .72 ve ölçeğin bütünü için ise .81'dir. DOÖİÖ'nün üç faktörü ve ölçeğin toplam puanı arasında orta ve yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişkiler görülmektedir. Cronbach Alpha ile hesaplanan güvenilirlik katsayıları, tüm alt ölçekler için .72 ile .77 arasında değişmektedir. Araştırmalarda kullanılacak ölçme araçları için öngörülen güvenilirlik düzeyinin .70 olduğu (Anastasi, 1982, s. 116; Tezbaşaran, 1997, s. 46) dikkate alınırsa, ölçeğin tüm alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik düzeyinin yeterli olduğu söylenebilir. DOÖİÖ'nün ölçüt-bağıntılı geçerliği yapılan uygulamalarla sağlanmıştır.

Öğretmenlerin cinsiyetine göre adalet, eşitlik alt boyutları ile toplam DOÖİÖ puan ortalamaları bakımından bayan öğretmenler, erkek meslektaşlarına oranla daha yüksek puan ortalamaları elde etmişlerdir. Büyükkaragöz ve Kesici (1996, 1997a, 1997b)'nin yapmış oldukları çalışma ise sadece öğretmenlerin genel demokratik tutumlarını ölçtüğü için, cinsiyete göre öğretmenlerin demokratik olmayan inanç puanları arasındaki fark kıyaslandığında iki sonuç arasında benzerlik kurulabilir. Zira Büyükkaragöz ve Kesici (1996, 1997a, 1997b)'nin yapmış oldukları çalışmalarda, bayan öğretmenlerin demokratik tutum puan ortalamalarının erkek öğretmenlere göre, anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Geliştirilen ölçek, ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenler ile yükseköğretimde görev yapan öğretim elemanlarına yönelik olarak ölçme değerlendirme uzmanları, psikometristler ve araştırmacılar tarafından kullanılabilir. Sonuç olarak Shechtman (2002) tarafından geliştirilen "DÖİÖ"yü Türk kültürüne kazandırmayı amaçlayan bu çalışma ile, DOÖİÖ alt faktörleri ve genel boyutu ile geçerli ve güvenilir bir ölçeğe ulaşılmıştır. Bu ölçeğin, öğretmenler ve öğretmen adayları üzerinde, farklı değişkenlerle araştırmalarda kullanımına gereksinim vardır.

Kaynakça

- Aktan, C.C. (2003). *Özgür sözler*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Aktan, C.C., & Vural, İ. Y. (2003). *Özgürlük yazıları*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Anastasi, A. (1982). *Psychological testing*. New York: Mac Millan Publishing Co. Inc.
- Balı, A. Ş. (2001). *Çokkültürlülük ve sosyal adalet*. Konya: Çizgi Kitabevi
- Baum, B. (2003). Millian radical democracy: Education for freedom and dilemmas of liberal equality. *Political Studies*, 51, 404-428.
- Bilgen, H. N. (1993). *Çağdaş demokratik eğitim*. Ankara: M.E.B.Y..
- Büyükkaragöz, S.S., & Üre, Ö. (1994). Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarındaki öğrencilerin demokratik tutumları araştırması. *Demokrasi Gündemi*, 19, 26-33.
- Büyükkaragöz, S.S., & Kesici, Ş., & Yılmaz, A. (1995). *Yükseköğretim programları ve demokratik tutumlar*. Ankara: Türk Demokrasi Yayınları.
- Büyükkaragöz, S.S., & Kesici, Ş. (1996). Öğretmenlerin hoşgörü ve demokratik tutumları. *Eğitim Yönetimi*, 3, 353-366.
- Büyükkaragöz, S.S., & Kesici, Ş. (1997a, Kasım). Demokrasi eğitimi konusunda yapılan araştırmalar ve demokratik tutumlar konusunda yapılan araştırmalarda karşılaşılan sorunlar. *Beşinci Ulusal Sosyal Bilimler Kongresi*, Ankara.
- Büyükkaragöz, S.S., & Kesici, Ş. (1997b). *Öğretmenlerin insan hakları ile ilgili görüşleri ve demokrasi konusundaki tutumları* (Selçuk Üniversitesi Araştırma Fonu.no.024). Konya, Selçuk Üniversitesi.
- Büyükkaragöz, S.S., & Kesici, Ş. (1998). *Demokrasi ve insan hakları eğitimi*. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Erdem, A. R. (1998). Demokrasi eğitiminde öğretmen. *ABECE*, 145, 3-6.
- Erdem, M. (2000). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Gömlüksiz, M. (1988). *Demokratik sınıf ortamı açısından Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim elemanları ve öğrencilerinin davranışlarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Gömlüksiz, M. (1996). Sınıf ortamına ilişkin demokratik tutum ölçeği. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 106-117.
- Gözütok, F. D. (1995). *Öğretmenlerin demokratik tutumları*. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayınları.
- Güriz, A. (1985). *Hukuk felsefesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayınları.
- Gürkan, T. (1993). *İlkokul öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ile benlik kavramları arasındaki ilişki*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Hepburn, M.A. (Eds.). (1983). Can schools, teachers, and administrators make a difference? The research evidence". *Democratic Education in Schools and Classrooms*. Washington: National Council for The Social Studies Bulletin (No:70).
- Kerlinger, F. N. (1986). *Foundations of behavioural research*. New York: CBS College Publishing
- Novak, J. M. (Eds.). (1994). *Democratic teacher education: Programs, processes, problems, and prospects*. Albany: State University of New York Press,
- Osler, A., & Starkey, H. (1994). Fundamental issues in teacher education for human rights: A European perspective. *Journal of Moral Education*, 23, 349-360.
- Özgülven, İ. E. (1999). *Psikolojik testler*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Rawls, J. (2000). *A theory of justice*. (Rev. Ed.). New York, Oxford University Press.
- Shechtman, Z. (2002). Validation of the democratic teacher belief scale (DTBS). *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 9, 363-377.
- Tavaşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Taylor, A. J. W. (2003). Justice as a basic human need. *New Ideas in Psychology*, 21, 209-219.
- Tenekades, G. (1987). The Relationship between democracy and human rights. *Proceeding of the Colloquy organized by the Government of Greece and The Council of Europe in co-operation with the Centre of international and European Law of Thessalonica*, Thessalonica.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Vergara, A. C., & Vergara, E. J. (1994). Justice, impunity and the transition to democracy: A challenge for human rights education. *Journal of Moral Education*, 23, 273-285.
- Worsfold, V. L. (1997). Teaching democracy democratically. *Educational Theory*, 47, 395-411.

İlköğretim Okulu Yöneticilerinin İletişim Becerilerinin Öğretmen ve Yönetici Bakış Açısıyla Değerlendirilmesi

An Evaluation of Teachers and Administrator's Opinions towards Communication Skill of Primary School Administrator

Mukadder Boydak ÖZAN*

Öz

Problem Durumu: Eğitimde başarıya ulaşmanın temel yollarından birisi kurum içerisinde olumlu bir iletişim ortamı sağlamaktır. Özellikle yönetici ve öğretmen arasında kurulan olumlu iletişim eğitimi verimliliği etkilemektedir. Yapılan incelemeler maalesef uygun bir iletişim ağının kurulmadığını göstermektedir. Özellikle yöneticiler kendilerini yeterli görmelerine rağmen öğretmenler genelde aynı görüşü paylaşmamaktadırlar. Bu çalışma kurum içerisinde yöneticilerin etkili iletişim kurma becerilerini, hem öğretmen hem de yöneticilerin etkili iletişim kurma becerileri konusundaki bakış açılarını ortaya çıkarmaya çalışmaktadır.

Araştırmanın Amacı: Bu çalışmanın amacı ilköğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin iletişim becerilerinin öğretmen ve yönetici bakış açısıyla değerlendirmektir. Araştırmanın amaçlarına ulaşmak için, yöneticilerin; 1. İletişimi başlatma, 2. beden dilini kullanma, 3. İletişim sürecine uygun davranma ve 4. İletişim süreci ile birlikte diğer yönetim süreçlerini kullanabilme becerisi ile ilgili öğretmen ve yönetici görüşleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığı araştırılmıştır.

Method: Elazığ il merkezinde 2003-2004 öğretim yılında görev yapan öğretmen ve yöneticiler araştırmanın kapsamını oluşturmaktadır. Araştırmada Elazığ il merkezinde yer alan beş eğitim bölgesinde görev yapan, random yoluyla belirlenmiş 400 öğretmen ve 150 yöneticiye(müdür, müdür yardımcısı) anket uygulanmış ancak bu anketlerden 97'si yönetici 299'u da öğretmenlerden olmak üzere toplam 396 anket geri dönmüştür. Anketin geçerlik ve güvenilirliğini belirlemek amacıyla benzer nitelik taşıyan 120 öğretmen ve 40 yöneticiye pilot uygulama yapılmıştır. Anketin geçerlik ve güvenilirliğini belirlemek üzere yapılan istatistik analizler sonucunda Bartlett's Test of Sphericity 9487,7 bulunurken, Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy: 0,82 ve Cronbach Alpha ise 0,95 bulunmuştur. Yapılan bu işlemler sonucunda ankette yer alan madde sayısı 52'ye düşmüştür. Araştırma sonuçlarını elde etmek üzere Mann Whitney-U testi kullanılmıştır.

Sonuçlar: Araştırma ile ilgili sonuçlar incelendiğine birinci alt amaçla (İletişimi başlatma) ilgili yapılan istatistik analizler sonucunda her iki grubun görüşleri arasında anlamlı farklılık elde edilmemiştir. Ancak diğer üç alt amaç (Beden dilini kullanabilme, iletişim sürecine uygun davranma, iletişim süreci ile birlikte diğer yönetim süreçlerini kullanabilme) ile ilgili yapılan istatistik analizler sonucunda yöneticilerin lehine iki grubun görüşleri arasında anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Yöneticiler bu alt amaçlarda da kendilerini başarılı bulurken öğretmenler yöneticileri ile aynı görüşü paylaşmamışlardır.

Öneriler: Okul yöneticileri üniversitelerin eğitim yönetimi alanında lisansüstü programlarına devam etmeleri zorunlu hale getirilmeli, iletişim ile ilgili hizmetçi eğitim programlarına katılmalarında özendirilmelidir.

Anahtar Sözcükler: İletişim, İletişim Becerileri, Okul yöneticisi, Öğretmen

* Yard. Doç. Dr., Fırat Üniv.Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimler Böl., e-posta mboydak@firat.edu.tr

Abstract

Problem Statement: One of the fundamental ways in achieving success in education is to maintain a positive communication environment within the organization. Especially positive communication between administrators and teachers affects the efficiency in education. Unfortunately, the research literature shows that there is not a proper communication network between them. While administrators see themselves sufficient, teachers do not. This study aims to reveal effectiveness of the administrators in communicating and the views of both administrators and teachers on effective communication.

Purpose of Study: This study is objective put the communication capability of the administrators in the primary schools forward. To achieve the goal of the study, the answer of the question whether there is a meaningful difference between the opinions of the administrators and the teachers in the capabilities of the administrators in 1. beginning a conversation, 2. using body language, 3. behaving properly to communication process and 4. Capability of using other management processes besides communication process was searched.

Method: The administrators and teachers working in state primary schools in the city center of Elazig in 2003-2004 Educational Years A questionnaire was applied to 400 teachers and 150 directors and vice directors employed at the primary schools in five education regions by random sampling method in the survey. 299 and 97 of the samples applied to the teachers and the administrators respectively were returned. In order to determine construct validity the questionnaire was applied to 120 teachers and 40 administrators. A questionnaire of 52 items was prepared to use in the survey. Barlett test of sphericity was found as 9487.7, while KMO was calculated as 82, cronbach alpha was found as 0.95. Mann Whitney-U test were used to analyze the data from questionnaires and to test meaningfulness of the differences between the two average values respectively.

Findings/results: It was examined whether there is any logical difference between the opinion of directors (with their capability that 1. starting the communication 2. ability of using body language 3. put things right in communication process 4. ability of being successful in other management process using communication) and trainers. When the results related to first sub-destinations (first ability of directors: starting a communication) examined a logical difference was determined between directors and trainers. The trainers were not in same thought while the directors said they had enough capability of doing that.

Conclusion/Recommendations: Teachers and school administrators must encourage joining this kind of process. School administrators and teachers must be management experienced people and have university or master degree in the field of educational management

Keywords: Communication, Communication Skills, School Managers, Teacher

İletişim her alanda olduğu gibi eğitim alanında da giderek değer kazanan yönetim süreçlerinden birisidir. Örgütlerin amaçlarını rekabet halinde olan toplum içerisinde gerçekleştirebilmeleri için kendi içlerinde bir uyum içerisinde çalışmalarını gerçekleştirmektedir. Bu uyumun en önemli ölçütlerinden birisi ise, yöneten ve yönetilenler arasında kurulan iletişimle ölçülmektedir. Açıkalın (1998, s. 38), iletişimi bireyler, kümeler ve toplumlar arasında söz, yazı, görüntü, el-kol hareketi gibi simgeler aracılığı ile düşünce dilek ve duyguların karşılıklı iletilmesini sağlayan bir süreç olarak tanımlarken, Aydın (1991, s. 107) iletişimi insan için anlamlı olan her durum ve öge, enerjinin anlam ve duyguya dönüşmesi olarak tanımlamaktadır. Bir başka bakış açısı ile Pehlivan Aydın (2002, s. 113), iletişimi emirlerin, bilgilerin, düşüncelerin, açıklamaların ve sorunların bireyden bireye ve gruptan gruba aktarılma, iletilme süreci olarak açıklamaktadır.

İletişim, örgütlerin performanslarını etkileyen önemli bir süreçtir. Öyleki yöneticiler görev yaptıkları kurumlarında çözümsüz gibi görünen problemlerini iletişim sürecini etkili kullanarak çözebilmektedirler. Ancak kurum içerisinde etkili iletişim kurmayı engelleyen bazı etmenler söz konusudur. Bu etmenlerden birkaçını Clemmer (2005) şu başlıklar altında sıralamıştır: Kurumun amaçlarının açık ve net olmaması, yöntemlerin etkili olmaması, bürokratik engellerin varlığı, kurum içerisinde adaletli dağıtılmayan ödül sisteminin varlığı, müşterilerin belirsizliği, bulanık vizyon ve değerler, becerisiz ekip lider ve üyelerinin yanı sıra birde kurum içerisinde düşük güven düzeyinin varlığıdır. Brester ve Railsback'da (2003) bireyselliğin ön planda olduğu bir iletişim etkili olmayacağını vurgulamışlardır. Etkisiz iletişimi oluşturan etmenleri de diğerlerinin ne söylediğini isteksiz ve gönülsüzce dinlemek, çözülemeyen problemler, tam oluşturulmamış güven, destek personel (yardımcı personel) ve öğretmenler arasında yöneticinin dengeli kuramaması ve duygularını açık bir şekilde ifade edememesi olarak açıklamışlardır. Yine kurum içerisinde yaşanan iç çatışmayı dikkate alarak açıklama yapan Maitland'da (Akt., Kurt, 2000, s. 195), bir kurum (iş yeri, üretim merkezleri) ya da kuruluşun kendi içinde bir iç uyuma gidemediği takdirde amaçlarını da gerçekleştiremeyeceğini vurgulamıştır. Tutar (2003, s. 155) iletişimden kaynaklanan engelleri bir başka bakış açısıyla aşağıdaki gibi sıralamıştır.

1. İnsanların, iletişime olan ihtiyaçlarının farkında olmamaları
2. İnsanların iletişimin önemini yeterince kavrayamamaları ve
3. İnsanların etkin iletişim yöntemlerini bilmemeleridir.

Bir örgütte iletişimin kötüleşmesi, örgütün amaçlarının gerçekleşmesini engeller. İletişimin bozuk olduğu bir örgütte işgörenler ne yapacaklarını nasıl yapacaklarını da kestiremezler. Çünkü iletişimin taşıdığı bilgilerin bir kısmı da örgütte neyin nasıl yapılacağına ilişkindir (Başaran, 1996, s. 73). Örgüt içerisinde iletişim engellerini ele alan Bursalıoğlu (1994, s. 120) bu engelleri psikolojik, semantik, statü, korunma, alandan kaynaklanan, hiyerarşik, uyutma ve sınırlama engelleri başlıklarında ele almıştır. Okullarda görev yapan yöneticiler iletişimin etkinliği konusunda bir yargıya varabilmektedirler. Okul içerisinde çok önemli bilgiler hedef kitleye ulaşamıyorsa, iletişim kanallarındaki engellerin neler olduğu tanımlanmalı ve ortadan kaldırılmalıdır. Bu nedenle okulun iletişim performansının tam olarak değerlendirilmesi ve sonra kayda değer tekliflerin getirilip uygulanması gerekmektedir. Bu tür bir strateji kurumdaki mevcut iletişim sistemi ve uygulamaları hakkındaki bilgilerin toplanması ile başlar. Böyle bir stratejiye anahtar olacak önerileri Hunt, Dennis and Owen (2004) aşağıdaki gibi sıralamışlardır:

1. Mevcut uygulamanın yapısını tanımlayın.
2. Buraya kadar elde ettiğiniz verileri kurumun planlama bölümündeki çalışmalarla birleştirin.
3. Kurumsal bağlılık ve etkinliği daha sonra ölçmek için bu planlamanın sonuçlarından ölçüm işaretleri oluşturun ve bunları gelecekte yapılacak denetimler için kullanın.

Bir kurum içerisinde değişim sırasında iletişim büyük önem taşımaktadır. Bu konu ile ilgili olarak Barrett (2002, s. 45) bir kurumda yapılan değişiklikler ister birleşme ister yeni bir girişimcinin katılması, isterse yeni bir süreç geliştirme yaklaşımlarının sergilenmesi ya da güncel yönetim teorilerinin uygulanmasından dolayı olsun büyük değişim programlarının başarılı ya da başarısız olmasını, çalışanlar arası iletişimin belirlediğini vurgulamıştır.

Öğretmen sayısı az olan okullarda, kimin kiminle iletişim içinde olacağı tahmin edilebilir. Oysa daha büyük okullarda, bu süreç biraz daha karmaşıktır. Onlarca öğretmenin

çalıştığı ve birbirleriyle iletişim içinde olmalarına izin verilen bir kurumda sonuç kaostur. Kimin hangi konuda ve kime karşı sorumlu olduğunun belirlenmemesi mesajların yanlış insanlara iletilmesine sebep olur, boşa zaman harcanır ve verim düşer. Şişman (2002: 34), okul müdürünün eğitim-öğretim ile ilgili konularda öğretmenlerle yüz yüze bir iletişim içerisinde olmasının eğitimde verimliliği ve başarıyı artıran en önemli etmenlerden birisi olarak görmektedir. Açıklan (1998, s. 48-49) da, Okul yöneticilerinin iletişimci kişiliklerinin önemine değinerek okul yöneticilerinin iletişimci kişiliklerini geliştirmeye ilişkin bir dizi öneri geliştirmiştir. Bu öneriler aşağıda yer almaktadır.

1. İletişim diğer olgular gibi anlaktır, bir kez üretilir, yinelenmesi olanaksızdır. Örgüt ortamında kullanılan iletişim öğelerinin kullanım oranları, vücut %55, ses %30, sözcükler %10'dur. İletişim için kendinizi bu boyutlarda değerlendirin.
2. Konuşma; üç öğenin uyumlu bileşiminden oluşur. Bunlar ses, dil ve görüntüdür. Bunların birbirleri ile uyuşması yetkin yöneticinin iletişimci kişiliğini belirler.
3. İletişimin etkililiğini artıran durumlardan biri, alıcı ve vericinin sağlıklı olmasıdır. Bedenen ve ruhen sağlıklı olmayan insanlarda konuşma ve dinleme yetersizlikleri, eksizlikleri görülmektedir.

İletişimde en önemli etmenlerden birisi de okulda görev yapan herkesin karara katılımını sağlamaktır. Okul yöneticisi öğretmenlerine yeni şeyler denemeleri ve hata yapmalarına dahi ortam hazırlamalıdır. Güvenilen ve de yetki aktarılan öğretmenler en iyisini başarırlar. Okul içi iletişimde en büyük sorumluluk yöneticiye düşmektedir. İletişim sürecinde yönetici, belli bir amaç uğruna bir araya gelen insanları, hedefe ulaştırmak için ahenkli ve işbirliği içinde etkili ve verimli olarak çalıştırmak sorumluluğunda olan kişidir (Erdoğan, 2002, s. 49-50). Çelik'in (1996, s. 46) üzerinde durduğu gibi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticiler iletişimde formal ortamlardan çok informal ortamlardan yararlanmalıdırlar. Bu kurumlarda görev yapan yöneticiler etkili iletişim kurmak için bire bir, küçük gruplar ve büyük gruplu ortamlardan yararlanmalıdırlar. Bursalıoğlu'da (1998, s. 135) okulu işlevi gereği olarak ilişkiler yumağı olarak gördüğü için, iletişimi yönetimin sağlıklı işlemesi için vazgeçilmez bir araç olarak görmektedir. Bir okulda eğitim işgörenleri ve yöneticiler arasında iletişimin artması ile okulun yönetiminin demokratlaşması arasında bağlantı kurmaktadır.

Yöneticinin okulun sorunlarını yakından tanıyabilmesi için öğretmenlerden gelecek iletilere açık olması gerekir. Yöneticinin iletişimdeki açıklığı öğretmenlerin kuruma bağlılığını artırır (Hoşgörür, 2002, s. 77). Etkili iletişim alanını yeterli kullanamayan bir okul müdürü teknik bilgileri ne kadar iyi kullanırsa kullansın pozitif bir iletişim ortaya koyamayacaktır (Kurt, 2000, s. 195). Eğitim örgütleri içinde yer alan okullarda iletişim büyük bir önem taşımaktadır Örgüt içerisinde iletişimin etkililiğini vurgulayan Fletcher'e göre (1999, s.12) iletişim yönetimin en kritik fonksiyonudur. Fletcher hizmette kalitenin geliştirilmesinde başarı sağlanabilmesi için iletişimi bir ön yeterlik olarak ele almış ve aynı zamanda bir örgütün başarıya ulaşmasında ele alınması gereken üç ana öge olan sorun çözme ve liderlik yanında etkili iletişimi kurmayı da eklemiştir. Eğitim kurumlarının başarıya ulaşmasında en önemli etmenlerden birisi olan kişiler arası iletişimde yöneticilerin rolü büyük önem taşımaktadır. Kurumun etkililiğini artırmak için yöneticilerin iletişim araçlarını etkili bir şekilde kullanması stratejik öneme sahip bir hünerdir. Hünerli bir yönetici iletişim denetimini en iyi şekilde kurmasını bileceğinden dolayı personelinin özellikle hangi konularda iletişim kurduğunu izleyebilecektir (Hunt, Dennis & Owen, 2004). Yönetici-öğretmen iletişimi ile ilgili olarak yapılan araştırmalarda (Çeliker, 1986; Budak, 1986; Celep, 1992; Yıldız, 1996; Öksüz, 1997, Bulut, 1998; Tan, 2003) eğitim örgütlerinde di-

ğer süreçlerin yanı sıra iletişim sürecinin de göz ardı edilemeyeceği ve de özellikle eğitim-öğretimden sorumlu personelin başında yer alan yönetici ile öğretmenler arasında kurulan olumlu iletişimin eğitim örgütlerinde verimliliği ve kaliteyi artırdığı sonucu ortaya çıkmıştır. Yine bu çalışmalar ile ilgili olarak elde edilen sonuçlarda yönetici ve öğretmenler arasında iletişim problemi olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan bu araştırmada ise, iletişim ile ilgili belirlenen dört farklı boyutta öğretmen ve yönetici bakış açısı ile yöneticinin iletişim kurmadaki başarısı değerlendirildiği için önem taşımaktadır.

Bu çalışmada; İlköğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin öğretmenlerle iletişim kurma konusundaki başarı düzeylerini belirlemek üzere öğretmen ve yönetici görüşleri karşılaştırılmıştır. Çalışmayı gerçekleştirebilmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

İlköğretim Kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin; ilköğretim okulu yöneticilerinin:

- İletişimi başlatma becerisi,
- İletişimde beden dilini kullanma becerisi,
- İletişim sürecine uygun davranma becerisi ve
- İletişim süreci ile birlikte diğer yönetim süreçlerini kullanma becerisi ile ilgili olarak iki grubun görüşleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Yöntem

Çalışma Gurubu

Araştırma kapsamını Elazığ il merkezi beş eğitim bölgesinde ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticiler oluşturmaktadır. Araştırmayı gerçekleştirmek amacıyla farklı eğitim bölgelerinde görev yapan 400 öğretmen ve 150 yöneticiye (Müdür ve müdür yardımcısı) seçkisiz örneklem yöntemiyle (random sampling) araştırmacı tarafından geliştirilen aynı ölçek uygulanmıştır. Öğretmenlere uygulanan ölçeklerden 299'ü geri dönerken, yöneticilerden dönen anket sayısı ise 97'dir.

Verilerin Toplanması

Okul yöneticilerinin öğretmenlerle olan iletişimlerini belirlemek amacıyla 92 maddelik beşli likert şeklinde hazırlanan ölçeğin, kapsam geçerliliğini belirlemek üzere konu ile ilgili uzmanların görüşleri sonucunda madde sayısı 68'e düşürülmüştür. Yapı geçerliliğini belirlemek üzere gerçek evrenin özelliğini taşıyan 120 öğretmen ve 40 yöneticiye uygulanan ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini belirlemek üzere yapılan işlemler sonucunda Barlett test değeri (Barlett test of Sphericity) 9487,7 Kaiser-Mayer Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO) 0,82, Cronbach Alpha'sı ise 0,95 bulunmuştur. Faktör analizi sonucunda araştırmada kullanılmak üzere yapı ve kapsam geçerliliği sağlanmış olan ölçek araştırmacı ve görev yaptığı üniversite de konu uzmanlarının görüşleri de alınarak iletişim ile ilgili dört alt boyutta toplanarak gerçek evrene uygulanmak üzere son halini almıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümlemesinde iki grubun verilerinin homojenliğini araştırmak üzere yapılan levne testi sonucunda $p < 0,05$ bulunduğundan dolayı non-parametrik test olan Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Bulgular ve Sonuçlar

Araştırma kapsamındaki ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin “İletişimi Başlatma, Beden Dilini Kullanma, İletişim Sürecine Uygun Davranma ve İletişim Süreci İle Birlikte Diğer Yönetim Süreçlerini Kullanma Becerisine” İlişkin Yönetici-Öğretmen görüşlerinin karşılaştırması amacıyla ilgili bölümler arasında Mann Whitney U Testi yapılmış ve Tablo 1’de görülen sonuçlar elde edilmiştir.

Tablo 1

İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Görev yaptıkları kurumlarda Çalışan Yöneticilerinin İletişime İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

İletişimi Başlatma Becerisi Bölümüne İlişkin Sonuçlar					
Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öğretmen	299	190,80	57239,00	12089,000	.08
Yönetici	97	226,14	22162,00		
Beden Dilini Kullanma Becerisi Bölümüne İlişkin Sonuçlar					
Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öğretmen	299	180,67	54201,50	9051,500	.00
Yönetici	97	257,14	25199,50		
İletişim Sürecine Uygun Davranma Becerisi Bölümüne İlişkin Sonuçlar					
Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öğretmen	299	188,57	56571,50	11421,500	.01
Yönetici	97	232,95	22829,50		
Diğer Yönetim Süreçlerini Kullanma Becerisi Bölümüne İlişkin Sonuçlar					
Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öğretmen	299	192,01	57602,00	12452,000	.023
Yönetici	97	222,44	21799,00		

p<0,05

Okul yöneticilerinin *iletişimi başlatma becerilerine* ilişkin “İletişimde objektif kriterleri dikkate alır”, “İletişimde nezaket kurallarına uyar”, “İletişim biçimi uzlaşıcı, işbirlikçi ve ortak paydada buluşturur”, “Öğretmenin fikirlerini alır”, “İletişimde empati kurar”, “İletişim biçimi ile model olmaya çalışır”, “İletişim kanallarını açık tutarak dönüt alır”, “Sözlü ve sözsüz iletişimi koordinasyon içinde kullanır”, “İletişimde duygusal zekasını aktif kullanır”, “Kişisel problemlerini ilişkilerine yansıtır”, “İletişimsizliğin kendinden kaynaklandığına inanır ve davranışlarında değişikliğe gider”, “İletişimde kişilere özel stratejiler uygular”, “İnformal iletişim kanallarından (fısıltı gazetesi, söylenti, dedikodu, vb) etkilenir.” Öğretmenlerin cinsiyeti iletişim biçimini etkiler şeklinde görüşlerin oluşturduğu maddelere göre iki grubun görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak iki grubun görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmamış olsa da yöneticilerin sıra ortalamaları (226, 14) daha yüksek sonuçlanmıştır. Bu bölümde yer alan maddelere benzer maddelerin yer aldığı Hatay ili örneği ile Celep (1992) tarafından bir araştırma yapılmış ve okul yöneticilerinin öğretmenler ile kurulan genel iletişim ilkeleri çerçevesinde öğretmen görüşlerinin benzer sonuçlandığı görülmüştür.

Okul yöneticilerinin *iletişimde beden dilini kullanma becerilerinin* yer aldığı “Formal iletişimde tebessümden kaçınır”, “Jest ve mimikleri yerinde ve zamanında kullanır”, “İletişim esnasında karşısındaki ile tokalaşır, kucaklaşır vb”, “Giyim tarzı ve renkleri iletişime olumlu katkıda bulunur”, “İletişimi alıcının beden diline göre düzenler”, “Bire bir, yüz yüze iletişimi tercih eder”, “İletişimde bulunduğu kişinin mahrem alanına girmez” gibi benzeri maddelerden oluşan ikinci bölümde iki grubun görüşleri arasında p<0,05 düzeyinde anlamlı bir

sonuç elde edilmiştir. Bölümle ilgili sıra ortalamaları (Öğretmen: 180,67, Yönetici: 257,14) incelendiğinde bu bölümde de yöneticiler kendilerini başarılı bulurken, öğretmenlerin aynı görüşü paylaşmadıkları söylenebilir.

Okul Yöneticilerinin *iletişim sürecine uygun davranabilme becerilerinin* yer aldığı, "İletişimde açık ve net ifadeler kullanır", "İnformal iletişimde duygulu bir dil kullanır", "İnformal iletişimde samimi etkili ve başarılıdır", "Kurduğu iletişim türüne uygun dil kullanır", "İletişimde yargılayıcı bir dil kullanır", "İletişime girdiği konuya hâkimdir", "İletişimde ayrıntılara dikkat eder", "İletişimde ikna edici ve etkileyicidir", "Problemlerin çözümünde sözel iletişimi tercih eder", "İletişimde mizah ve şakayı kullanır", "İletişimde dinleme becerisini kullanır", "Sözel iletişimi yazılı iletişime tercih eder", "İletişimin yapıldığı fiziki mekânı dikkate alır" görüşlerin yer aldığı üçüncü bölümde iki grubun görüşlerini arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Sıra ortalamaları incelendiğinde (Öğretmenler: 192,01, Yöneticiler: 232,95) yöneticilerden elde edilen sonuçlara bakarak, yöneticilerin yine kendilerini yeterli gördükleri sonuçları çıkarılabilir.

Okul yöneticilerinin *diğer yönetim süreçleri ile birlikte iletişim sürecini kullanabilme becerilerinin yer aldığı* "iletişimi ile okulun havasını ve iklimini olumlu etkiler", "iletişimi başlatma ve sürdürme yeteneğine sahiptir", "İletişim biçimi ile takım çalışmasını tetikler", "İletişimde etkisinden çok yetkisini kullanır", "İletişimi ile pozitif enerji yayar", "İletişim biçimi ile motivasyonu artırır", "iletişim biçimi ile sorunların çözümünü kolaylaştırır", "İletişim biçimi karar almayı olumlu etkiler", "İletişim biçimi koordinasyonu olumlu etkiler", "İletişim biçimi denetim ve değerlendirmeyi olumlu etkiler", "İletişimde planlama ilkelerini dikkate alır" şeklinde görüşlerinin yer aldığı bu bölümde grupların görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ancak konu ile ilgili olarak öğretmenlerin sıra ortalamaları dikkate alındığında daha düşük bir sıra ortalaması ile karşılaşmaktayız. Bu sonuçlara göre yöneticilerin iletişim süreci ile birlikte diğer yönetim süreçlerini okul ortamında başarılı bir şekilde yerine getiremedikleri söylenebilir. Yıldız'ın (1996) "İlköğretim Okullarında Yönetici-Öğretmen İletişimi" konulu Bolu örneğinde benzer konuda yapmış olduğu çalışmada elde edilen sonuçlar bu bölümde elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Adı geçen çalışmada da yöneticilerin karara katılma, eşgüdümleme, sorun çözme vb. konularda öğretmenlerle iletişimi yeterince kuramadığı görülmüştür.

Tartışma ve Öneriler

Araştırmada öğretmen ve yöneticilerin, yöneticilere ait; 1. İletişimi Başlatma 2. Beden Dilini Kullanabilme 3. İletişim Sürecine uygun Davranabilme ve 4. İletişim Süreci ile birlikte diğer yönetim süreçlerini kullanabilme becerisi ile ilgili iki grubun (yönetici-öğretmen) görüşleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Birinci alt amaçlarla ilgili sonuçlar incelendiğinde yöneticilerin iletişimi başlatma becerilerinde iki grubun görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak yöneticiler genel olarak iletişimi başlatma sürecinde kendilerini yeterli görmelerine rağmen, elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin aynı görüşü paylaşmadığı söylenebilir. Yöneticilerin kendilerini değerlendirirken öğretmen görüşlerini yeterince dikkate almadığı ve empatik düşünce yaklaşımını kullanmadıkları söylenebilir.

Yapılan istatistik incelemeleri sonucunda diğer üç alt amaç (Beden dilini kullanabilme, iletişim sürecine uygun davranma, iletişim süreci ile birlikte diğer yönetim süreçlerini kullanabilme) ile ilgili yapılan istatistik analizler sonucunda yöneticilerin lehine iki grubun görüşleri arasında anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Yöneticiler bu alt amaçlarda da kendilerini başarılı bulurken öğretmenler yöneticileri ile aynı görüşü paylaşmamışlardır. Araştırmada yöneticilerin kişisel bilgileri ile yapılan incele-

meler sonucunda hâlihazırda görev yapan yöneticilerin genellikle ön lisans mezunu oldukları, lisansüstü eğitime devam eden yöneticinin bulunmadığı, buna rağmen öğretmenlerin büyük çoğunluğu lisans mezunu ve çok sayıda olmasa da lisansüstü eğitime de devam ettikleri görülmüştür. Buradan yola çıkarak yöneticilerin alanlarındaki gelişmeleri yeterince takip etmediklerini ve bu konuda öğretmenlerin değerlendirmelerinin daha objektif olduğunu söyleyebiliriz. Oysaki yapılan incelemeler sonucunda, yöneticinin iletişim becerisi ne kadar yüksek ise örgütün başarısının o oranda yükseldiği görülmüştür. Ancak bu araştırma sonucuna göre yöneticilerin öğretmenler ile istenilen düzeyde bir iletişim kurmadıkları sonucunu ortaya çıkmıştır.

Yukarıda açıklanan bulgular ışığında;

İlköğretim okul yöneticilerini ve öğretmenlerini, çalıştığı kurumda ortak hedeflere ulaştırmak için; iletişim ve etkileşim ortamları oluşturacak düzenlemelere gidilmelidir. Öğretmen ve okul yöneticilerinin iletişim konusunda hizmet içi eğitim programlarından geçirilmesi, Okul yöneticilerinin eğitim yönetimi alanında lisans veya yüksek lisans yapmış, öğretmenlik ve uzun süre yöneticilik deneyimi olan eğitimcilerden liyakat esas alınarak seçilmesi gerekmektedir. Okul yöneticileri kurumlarında örgütsel iletişim kanallarını devamlı açık tutarak, okul yönetici ve öğretmenleri iletişimi engelleyen etkenleri tanımalı ve bunları en aza indirecek önlemler almalıdırlar. Yönetici ve öğretmenlerin katılacağı örgütsel iletişim konulu ulusal ve uluslar arası seminer, konferans ve sosyal etkinlikler periyodik aralıklarla yapılmalıdır. Okul yönetici ve öğretmenlerinin yüz yüze iletişimini kolaylaştıracak etkin sosyal ortamlar oluşturulmalıdır. İletişimde öğretmenlerin cinsiyet, branş, mezun olduğu eğitim kurumu, yönetim deneyimi, hizmet yılı, yetiştikleri sosyal alt alan gibi etkenlerin iletişimin engellerini ortadan kaldırmada dikkate alınması gereken etmenler olduğu göz ardı edilmemelidir.

Kaynakça

- Açıkalın, A. (1998). *Toplumsal ve kuramsal ve teknik yönleriyle okul işletmeciliği*. Ankara: Pegem Yayınevi
- Aydın, M. (1991). *Eğitim yönetimi*. 3. Baskı, Ankara: Hatipoğlu Yayınevi,
- Baret, D. J. (2002). Change commucination: using strategic employee commucination to facilitate major change. *An International Journal*, Vol. 7, No:4, <http://www.emerald-library.com> (06.05.2005 tarihinde indirilmiştir).
- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Yargıcı Matbaası
- Brester, C., and Railsback, J. (2003). "Building trusting relationship for school improvement: implication for principal and teachers". <http://www.nwrel.org/request/2003sept/principals.html> (06.05.2005 tarihinde indirilmiştir).
- Budak, G. (1986). *Örgütsel ve yönetsel etkililikte iletişimin rolü*. Dokuz Eylül Üniversitesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Bulut, Y.Y. (1998). *Öğretmen ve yöneticilerin iletişim sorunlarını algılama düzeyleri ve bu algılarıyla bazı kişisel değişkenler arasındaki ilişkiler*. Dokuz Eylül Üniversitesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Bursalıoğlu, Z. (1998). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara : Pegem Yayıncılık,
- Celep, C. (1992). İlkokullarda yönetici öğretmen iletişimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 8
- Clemmer, J. (2005). "Communication strategies, systems, and skills". http://www.demmer.net/excerpts/communication_strategies.shtml (06.05.2005 tarihinde indirilmiştir).
- Çelik, V. (1999). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Fletcher, M. (1999). "The effect of internal communication, leadership and team performance on successful service quality implementation: a south african perspective". *Team performance management* Vol. 25, No: 6, <http://www.emerald-library.com> (21.05.2004 tarihinde indirilmiştir).
- Hoşgörür, V. (2002). *Şirket yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık,
- Hunt, O., Dennis, T. And Owen, H. (2004). "The communication experiences of education managers: identifying strengths, weaknesses and critical incident". *International Journal of Educational management*, Vol. 14, No: 3, <http://www.emerald-library.com> (06.05.2002 tarihinde indirilmiştir).
- Kurt, İ. (2000). *Yetişkin eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım,
- Pehlivan Aydın, İ. (2002). *Alternatif okullar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık,
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Yayıncılık,
- Tutar, H. (2003). *Örgütsel iletişim*. Ankara: Seçkin Yayıncılık,
- Yıldız, K. (1996). *Bolu ilköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişimi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu.

Okuma Eğitiminde Çevre Faktörü

Environmental Factor in Reading Education

Murat ÖZBAY*

Öz

Problem Durumu: Okuma, temel dil becerilerinden birisi olup insan hayatında önemli bir yere sahiptir. Çünkü anlama, sosyalleşme, bilgi edinme ve kişisel gelişimin temeli okuma ya dayanır. Karmaşık bir süreç olarak nitelendirilen okuma, görme ve seslendirme yönüyle fizyolojik, anlama yönüyle de zihinsel bir beceridir. Eğitim ve öğretim, dinleme ve izlemenin yanı sıra okuma üzerine kurulmuştur. Bu sebeple, okuma becerisinin eğitim amaçlarına ulaşmadaki etkisi oldukça fazladır. İnsanın yaşama çevresindeki okuma imkânları ve faktörler, onun hayatını doğrudan etkilemekte, eğitim ve öğretim faaliyetlerine yön vermektedir. Bu faktörler aile, arkadaş çevresi, okul-öğretmen ve kitap-kütüphane imkânları şeklinde sıralanabilir. Bütün bunlar, insanın hayatı boyunca başkalarını, çevresini anlayıp algılayabilme ve kendini ifade edebilme becerisine etki etmekte ve bu beceriyi kullanabilmesine katkıda bulunmaktadır. Okumanın sadece okul yılları ile sınırlı kalmaması ve hayat boyu sürdürülmesi çevre faktörleri ile de yakından ilgilidir.

Araştırmanın Amacı / Soruları: Bu araştırmanın amacı, okuma eğitimi ve alışkanlığını etkileyen faktörlerin incelenip değerlendirilmesidir. Bu amaçla "Çocukların sahip olduğu okuma ilgisi ve alışkanlığı ile çevresel faktörler arasında ne tür bir ilişki bulunmaktadır?" sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır.

Veri Kaynakları: Araştırma şimdiye kadar "okuma eğitiminde çevresel faktörlerin rolünün", kuramsal ve uygulamalı çalışmalarda nasıl değerlendirildiğini ele alması bakımından betimsel bir karakter taşımaktadır. Çevresel faktörlerin okuma eğitimine olan etkisini görmek amacıyla yapılan bu çalışmada, derinlemesine bilgi elde etmek amacıyla nitel bir yaklaşım tercih edilmiştir. Konuyla ilgili literatür taraması yapılarak hazırlanan çalışmanın kavramsal çerçevesi aile, arkadaş çevresi, okul-öğretmen, kitap-kütüphane faktörlerini kapsamaktadır.

Ana Tartışma: Okuma eğitimi çalışmalarıyla öğrenciye, anlama, yeni bilgilere ulaşabilme ve sürekli kendini geliştirme becerileri kazandırılmaya çalışılır. Kişi, eğitimle kazandığı okuma becerisini, bir alışkanlık hâlinde ömür boyu sürdürebilmelidir. Çünkü, bu alışkanlığı sürdürenlerin, gözlemci, araştırmacı ve eleştirci olmaları beklenir. Makaledeki ana tartışma bu eksen üzerine oturtulmuştur.

Sonuç ve Öneriler: Okumanın bir alışkanlık hâline gelmesi, onun bir ihtiyaç olarak hissedilmesine bağlıdır. Bu da, aile, öğretmen ve okul tarafından yapılacak çalışmalar ile kitaba ulaşma ve çevredeki kütüphane imkânlarıyla doğrudan ilgilidir.

Anahtar Sözcükler: Okuma, okuma alışkanlığı, dil, eğitim, öğretim, çevre

Abstract

Problem statement: Reading is one of the basic language skills and has an important place in human life. Comprehension, socialization, getting knowledge and self development are based on reading. Reading is considered as a complex skill and it is a physiological process due to the seeing and speaking, and cognitive because of comprehension. In addition listening and viewing, training and teaching are constructed on reading. Because of this reason, influence of reading skill is very much in reaching educational goals. Factors and possibilities in human's environment, directly effects human's life and guide

* Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Böl. Başkanı. Ankara. mozbay@gazi.edu.tr

his/her educational and teaching activities. These factors can be listed as family, friendship environment, school-teacher, and books-library facilities. All these things can help to develop human skills to understand others and environment and to explain himself, use skills effectively. Not limiting reading only school years and lifelong continuation are closely related to environmental factors.

Purpose and Research Questions: Purpose of this study is to examine and evaluate the factors which influence reading education and habits. With this purpose in mind, an answer to the question of what is the relationship between reading habits and environmental factors was sought.

Sources of Evidence: In this study a descriptive method was used to see how experimental and theoretical studies evaluated the issue of environmental factors' effects on reading education. To get more impressive thoughts a qualitative approach was employed. Based on literature review, framework of the study included family, friendship environment, school-teacher, and book-library.

Main Argument: Through reading education activities comprehension, reaching new information and self development skills can be acquired. A person who acquired reading skill through education should be able to use it all his life period as a habit. Because, whose that carry on this habits are supposed to be observant, inquisitive and critical. Main discussion in this article has been set on this basic axis.

Conclusions and Recommendations: Anyone who use reading habit, might be able to observe, search, and critic. In order for reading to become habit a need must be felt. This will be accomplished by the help of family, teacher, school, opportunity to reach books and libraries.

Key words: Reading, reading habits, language, education, teaching, and environment.

İnsanın, anlama ve bilgi edinme yollarından birisi okumadır. Kimi araştırmacı ve yazarlar tarafından okuma ile ilgili değişik tanımlar yapılmıştır. Okuma eylemi üzerine bu denli tanım çeşitliliğine gidilmesinin nedeni, okuma etkinliğinin psikolojik, sosyolojik, ekonomik, kültürel ve eğitsel faktörlerin birbirleriyle etkileşimde bulunmaları sonucu doğması yatmaktadır. Araştırmacılarca birbirinden farklı tanımlamalara konu edilen okuma eyleminin karmaşık bir etkinlik olması, bu konuda kapsamlı tek bir tanım yapmayı zorlaştırmaktadır. Eğitim-öğretim süreçlerini gözlemlemeye yönelik gerçekleştirilen pek çok çalışma, okuma eyleminin belli aşamalarına ilişkin açıklamada bulunabilmektedir. Kimi çalışmalarda sürece odaklı açıklamalar getirilebilirken kimilerinde ürüne odaklı açıklamalar getirilebilmektedir. Okuma ile ilgili a-şağıya çıkarılan tanımlarda da bu durumu gözlemlemek mümkündür.

Okuma, basılı sözcükleri kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinliktir (Özdemir, 1990, s. 13). Okuma, gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlama çabasından oluşan karmaşık bir etkinliktir. Bir yazının harflerini, sözcüklerini tanıma ve anlamlarını kavramaktır (Tazebay, 1993, s. 3). Okuma, yazılı dilin anlamlı bir şekilde yorumlanmasıdır (Haris & Sipay, 1990, s.10). Okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir (Demirel, 1999, s. 59). Okuma bir yorumlama sürecidir. Bunun için de iki şeye ihtiyaç vardır: Tanıma ve algılama. (Dökmen, 1994, s.15). Okuma, bir yazının harflerini, sözcüklerini, isimlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramaktır (Göğüş, 1978, s.60). Okuma yazılı ve yazısız kaynaklar, okuyucu ve çevrenin karşılıklı etkileşimi sonucu oluşan anlam kurma sürecidir (Akyol, 1997, s. 25-28). Okuma, yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmektir (Türkçe Sözlük, 2005: 1494).

Bu tanımlar okumanın, fiziki ve zihinsel unsurların birlikte işlenmesiyle oluşan bir beceri olduğunu göstermektedir. Bu beceri, insanların kendini geliştirmesinde önemli bir araçtır. Okuma eyleminin karmaşık yapısını anlaşılır kılmaya yönelik ortaya konulan tanımlamaları birlikte bir değerlendirmeye tabi tuttuğumuzda, okumanın aynı zamanda uzun süreli (süreç) ve ilerlemeye dayalı bir yönünün de olduğunu görmekteyiz. Nitekim, disiplinler arası çalışmaların sonucu olan “gelişim ve öğrenmede bireysel farklılıklar bulunduğu” şeklindeki düşünce de bu tezimizi destekler mahiyettedir. Öyle ki; her çocuğun gelişimi, dünyayı algılayışı ve bakış açısı birbirinden farklı olacağından okuma eyleminin aynı zamanda bireysel bir süreç olduğu gerçeğini görmezlikten gelemeyiz. Bireysel sürecin temel bileşeni olan “gelişim ve öğrenmede bireysel farklılıklar bulunduğu” ilkesi, okuma eğitimi konusunda geliştirilecek önermelerde “çevresel faktörler” in rolüne de atıfta bulunmayı kaçınılmaz kılmaktadır. Buradan hareketle, çocukların aileden başlayarak girdikleri sosyal etkileşim ve eğitim-öğretim süreçlerinde “uyaran sıklığı” başlığı altında da ele alınan yazılı ürünlerin çeşitliliği ve kalitesinin yanında kitapların çokluğu da çocukların anlamlandırma tercihlerinde farklılık ve ayrıcalık yaratacağı, diyebiliriz.1

Betimsel bir çalışma olan bu araştırmanın evrenini okuma eğitiminde çevresel faktörlerin rolüne ilişkin gerçekleştirilen kuramsal ve uygulamalı araştırmalar oluşturmaktadır. “Literatür taraması kaynakları” yoluyla “okuma eğitiminde çevresel faktörlerin rolü” hakkında ortaya konulmuş birincil ve ikincil kaynaklardan hareketle açıklamalarda bulunulması amaçlanmıştır (Balci, 2001). Literatürde daha çok “survey research” veya “field research” biçiminde kullanılan ifadeler, eğitim-öğretim konulu çalışmalarda “tarama araştırması” anlamında kullanılmaktadır (Arseven, 1994, s.13).

Araştırma şimdiye kadar “okuma eğitiminde çevresel faktörlerin rolü” nün, kuramsal ve uygulamalı çalışmalarda nasıl değerlendirildiğini ele alması bakımından betimsel bir karakter taşımaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemleri içerisinde değerlendirilen literatür taraması yöntemi kullanılmıştır. Alanında uzman kişilerce kaleme alınmış kuramsal ve uygulamalı çalışmalar birer veri kaynağı olarak kabul edildiğinden araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğinin arttığı düşünülmüştür.

Okumanın Önemi

İnsanın anlama yeteneği okuma ve dinleme becerilerinden meydana gelir. Bu, aynı zamanda yeni bilgilere ulaşmanın da bir yoludur. Günümüz iletişim teknolojisi daha çok gördüğünü, izlediğini anlama yeteneğine dayanmaktadır. Okuma da bir bakıma gördüğünü anlama faaliyetidir. Bu sebeple insanın kişisel gelişiminde okumanın büyük bir önemi vardır.

Okuma, insanın dünyasının kavrama ve düşünme yönlerini geliştirir. Öğrenme kavrayışını, analiz ve sentez gücünü, yorumlama ve yeni hükümler verme yeteneğini artırır. Düşünen ve konuşan toplum olmanın yolu kitap okumaktan geçer (Tural, 1992, s.125). Günümüzde insanlar bir bilgi bombardımanı altındadır. Günlük hayatın her evresinde insanlar birçok metinle karşı karşıyadır. Bu metinler bazen kişiyi hiç ilgilendirmeyen unsurları içerebildiği gibi bazen de hayati öneme sahip unsurları içerebilir. Bir reklam, bir şiir, bir hikâye-roman, bir sağlık raporu, bir mahkeme kararı, bir ders aracı insanın günlük hayatta çok karşılaşılabileceği okuma unsurlarıdır. Bu metinleri okuyarak anlama, modern ve demokratik toplumda yaşamının bir gereğidir. Okuma, dil ve kişiliği sistematik olarak geliştirmenin en etkili araçlarından birisidir. Toplumun gelişmesinde olumsuz etkisi olan eğitim engelleri, okuma yoluyla en aza indirilebilir.

Çeşitli iletişim araçlarından (film, televizyon, radyo) bilgi alma ile karşılaştırıldığında okumanın önemli yararları ve ayrıcalıkları olduğu görülmektedir. Kişi, reklam sorumlusunun lütfü ile kendisine sağlanan sınırlı türler ya da güncel filmler arasından seçmek zorunda kalmak yerine, okuyarak bugünün veya geçmişin en iyi eserleri arasından bir seçim yapabilir. Kendisine en uygun zamanı veya yeri seçerek okuyabilir. Bunu istediği veya ihtiyacına uygun hızda yapabilir, ara verir, tekrar okur veya durur. Canı istediğinde düşünür. İsteddiği şeyi, istediği zaman, yer veya biçimde okuyabilir. Bu esneklik hem eğitim hem de zevk için okumanın sonsuz değerini daha da pekiştirir (Bamberger, 1990, s.3).

Eğitim ve öğretim daha çok, okuma üzerine kurulmuştur. Bu sebeple, okumanın eğitim hedeflerine ulaşmadaki etkisi oldukça fazladır. Okuma, anlamamanın bir parçası olduğu için eğitimde her dersin en önemli araçlarından. Bütün derslerin önemli bir kısmı okumayı gerektirdiğinden okuma becerisi gelişmemiş bir öğrencinin başarı kazanamayacağı da açıktır.

Okuma Eğitimi

Okuma ile ilgili tanımlar, bu becerinin iki yönünü ortaya çıkarmaktadır. Bunlar, yazıyı oluşturan sembollerini görmek, tanımak ve bu sembollerin anlamlarını kavramaktır. Okuma işlemi sırasında harfler, çizgiler, grafik ve çeşitli semboller zihinsel kavramlara çevrilerek hafızaya yüklenmektedir. Bilginin kelimeler hâlinde alınması durumunda bile, bunların hafızada birleştirildiği, cümle biçimine getirildiği ve böyle depolandığı tespit edilmiştir (Gauquelin,1993, s.133). Karmaşık bir süreç olarak nitelendirilen okuma, görme ve seslendirme yönüyle fizyolojik, kavrama yönüyle de zihinle ilgili bir süreçtir. Bu karmaşık sürecin kişiye kazandırılması çalışmalarına “okuma eğitimi” denir. Okuma eğitiminde öğrenciye okuma ile ilgili bilgilerin öğretilmesinden çok, okumanın fizikî ve zihinsel unsurlarının geliştirilmesi çalışmaları yapılmaktadır.

Okuma, gelişebilen ve geliştirilebilen bir etkinliktir. İlk okuma yazma çalışmalarıyla kazanılan okuma becerisi daha sonraki eğitim süreçlerinde geliştirilebilir. *Goethe* bunu, “Herkes okuma öğrenmenin ne kadar zaman ve emeğe mal olduğunu bilmiyor; ben bunun için seksen yılını sarf ettim hâlâ da gayeye vardığımı söyleyemem” (Baymur, 1995, s. 4) şeklinde çok güzel ifade etmiştir. Okuma bir alışkanlık ve tekrar işidir. Okumayı öğrenen kişi, daha sonra okumaya ara vermişse sonraki okumaları bozuk olacaktır. Belki de bu kişi okumayı unutacaktır. Okuma becerisinin gelişerek devam etmesi, zorunlu eğitim içinde atılan temellere bağlıdır. Bu dönemde kökleri ne kadar sağlam ve sağlıklı olursa ileriki dönemlerde de gelişme o kadar başarılı olur. 15 yaşın sonuna kadar yapılan zorunlu eğitim sonunda öğrenci, dakikada sesli olarak 400 kelime, sessiz olarak da 600-700 kelime okuyacak seviyeye gelmelidir.

Okuma eğitimi çalışmalarının başlangıcında öncelikle, öğrencilerin okuma düzeyinin tespit edilmesi gerekir. Daha sonra öğrencinin hem hızını hem de anlamasını geliştirmede işaretlerin (harf, noktalama vb.), kelimelerin ve metnin tam kavranması; yeterli zenginlikte bir kelime hazinesi ve yazarın düşünme yapısını yakalama gibi alanlarda çalışmalar yapılmalıdır (Avcioğlu, 2000, s.11).

Okuma Eğitiminde Çevresel Faktörler

Öğrencinin içinde bulunduğu çevre imkânları, yaşadığı ortam ve sosyoekonomik düzey, onun hayatını doğrudan etkilemekte, eğitim öğretim faaliyetlerine yön vermektedir. Kimi araştırmalarda çevresel etmenlerin çocukların akademik benlik tasarımları üzerinde de olumlu bir etki yarattığı bilgisine yer verilmektedir. Şöyle ki; “çocuk bü-

yüme süreci içerisinde ana dilindeki sözcükleri seslendirmeye başladığı andan itibaren yakın çevresindeki anne babasından başlayarak uzak çevreye doğru sorular yöneltmektedir. Çocukta bu süreci başlatan pek çok etmen bulunmaktadır. Bu etmenlerin en başında ise 'merak güdüsü' gelmektedir. Çocukların merak ettiği hususlara çevreden olumlu yönde bir tepki geliştirilmediği takdirde zamanla, çocuklarda merak uyandıran özellikler ve öğrenme isteğinin sönükleştiği gözlenmiştir. İlerleyen dönemlerde ise bu durumun öz güven kaybına yol açarak onların akademik benlik tasarımları üzerinde olumsuz bir etkide bulunduğu bilinmektedir" (Ensar, 2003, s.267-268). Sosyoekonomik düzeyin de 18. aydan itibaren çocuğun dil gelişimini etkilediği tespit edilmiştir. Daha iyi ortamlarda yetişen çocukların daha zengin kelime hazinesi ve daha sağlam cümle yapısına sahip olduğu izlenmiştir (Çelen, 1993, s.86).

Belirtilen durum, genelde dil eğitimi özelde de okuma eğitimi etkilemektedir. Okuma yeteneği ile sosyoekonomik durum arasında açık bir ilişki vardır. Sosyoekonomik durum düştükçe okumada güçlükler başlamakta, yükseldikçe de okuma yeteneği gelişmektedir (Güneş, 1997, s. 245). Ülkemizde yapılan daha önceki araştırmaların da (Akçamete, 1989; Avcıoğlu, 2000; Dökmen, 1994) test etmeyi amaçladığı en önemli konu, "öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerine ilişkin kimi faktörlerin okuma başarısı üzerinde ne tür bir etki yarattığı"dır. Öyle ki; bu yönde yapılan araştırmalar örneğin, okuma eğitiminde sıklıkla başvurulan ödüllendirme ve teşvik etme gibi pekiştiricilerin bile etkili ve yerinde bir kullanımını belirleyen en önemli unsurun ailenin mesleği ve gelir durumu olduğunu iddia etmektedir (Pars, 1953).

Çocukların iyi bir okuyucu olarak yetiştirilmesinde gözetilmesi gereken temel ilkelere birincisi, onların ilgilendiği konuları bilmek ve ilgilerini karşılayacak kitaplarla buluşmasını sağlamak olmalıdır. Bilindiği gibi çocukların ilgilerini belirleyen temel etmenlerden birisi de çevresel faktörlerdir. Yapılan araştırmalar sahip olunan sosyoekonomik düzeyin okuma ilgisinin şekillenmesinde doğrudan etkili bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır. Tıpkı okuma ilgisinde olduğu gibi okuma alışkanlığının geliştirilmesi çalışmaları da çevresel faktörlerle doğrudan ilişkilidir. Bu konuda yapılan araştırmalarda çocuklar arasındaki kitap alışverişinin onların okuma alışkanlıkları üzerinde anlamlı bir farklılık yarattığı sonucu ortaya konulmaktadır (Dökmen, 1994). Özetle, okuma ilgisi ve alışkanlığı üzerinde yapılan çalışmalarda, çocuklar açısından uygun programların oluşturulması ve onların gerek grup içi gerekse gruplar arası etkileşimlerde bulunmaları okuma eğitiminde çevresel faktörlerin rolüne ilişkin analizlere konu edilmektedir. Bu analizlerden çıkan sonuç, "çocukların okuma becerileri ile okumaya karşı olan tutumları arasında destekleyici bir ilişkinin olduğu" şeklindedir. Burada, çevre ile ilgili olarak aile, arkadaş çevresi, okul-öğretmen ve kitap-kütüphane imkânları ele alınacaktır.

Aile

Aile, çocuğun beden, zihin ve dil gelişiminde dolayısıyla da okuma yeteneğinde etkili bir unsurdur. Ailenin sosyoekonomik durumu, çocuğun eğitimi olumlu veya olumsuz yönlerde etkilemektedir. Öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerine göre; kelime bilgisi, okuduğunu anlama ve etkili okumadan oluşan okuma becerileri düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur (Avcıoğlu, 2000, s.10).

Okuma eğitiminde çocuğun içinde yaşadığı aile ortamının ve aile fertlerinin tutumlarının etkisi bilinmektedir. Aile içindeki bireylerin eğitim düzeyleri, onların özel olarak okuma faaliyetlerini çocuğun yanında yapmaları, evde bir kitaplığın bulunması, kitaplarla ilgili seviyeli tartışmaların olması, problem çözümünde kitaplardan yararlanılması, çocuğun okumasını etkileyen unsurlar arasındadır. Yapılan araştır-

malar, sosyoekonomik olarak avantajlı ailelerden gelen öğrencilerin dezavantajlı ailelerden gelen öğrencilere göre; kelime anlamada, metni anlama ve yorumlamada, okuduklarını hatırlamada, resim yorumlamada ve sesli okuma düzeyinde daha başarılı olduklarını göstermektedir. Sosyoekonomik açıdan avantajlı aileden gelen çocuklar dezavantajlı ailelerden gelen çocuklara göre okuma alışkanlıkları bakımından daha iyi bir yerde olacaklardır. Nitekim, bu durum Dökmen (1994)'in araştırmasıyla da sabitlenmektedir. Dökmen, öğrencilerin okuma alışkanlıklarını belirleyen en önemli faktörün gazete ve dergi okuma imkanına sahip olup olmamaları olduğunu ifade etmektedir. Çocukların en çok ilgi duyduğu okuma materyalleri olan gazete ve dergiler okul kütüphanelerine alınmadığı takdirde; çocukların bu materyalleri düzenli olarak takip edebilecekleri yegâne ortam evleridir.

Okuma eğitiminde aile faktörünün etkisini yorumlamamızı kolaylaştıran literatür bilgisini şu şekilde özetlemek mümkündür. Bandura (1977)'nin araştırmalarından günümüze değin gelen kuramsal çalışmalarda, çalışmamız itibarıyla aile faktörü, okuma ve öğrenme arasındaki ilişkiyi klasik ve edimsel şartlanmalar yoluyla öğrenme teorilerinin aksine "modelden öğrenme" aracılığıyla açıklama yolu tercih edilmiştir. Öğrenme teorileriyle ilgili kısaca açıklamaya çalıştığımız bilgilerin çalışmamıza ışık tutan yönü, "modelden öğrenme" yaklaşımının okuma eğitiminde aile faktörünün etkisini açıklamamıza imkân sağlayan kuramsal bir bilgi tabanı oluşturmasıdır. Şöyle ki; çocukların okumayı modelleme yoluyla öğrenebilecekleri ilk ve en önemli ortam ailedir. Ergenlik çağına kadar çocukların hayatlarında en çok etkileşimde bulunduğu kişiler anne ve babalarıdır. O hâlde, anne ve babaların çocuklarına "oku" demek yerine, oturup okuma eylemini kendilerinin gerçekleştirmeleri daha etkili olacaktır.

Anne ve babalar, çocuklarının okul ve öğretmenleriyle devamlı diyalog kurmalıdırlar. Çünkü okul ve ev, öğrencinin hayatında birbiriyle uyumun şart olduğu ayrılmaz iki parçadır. Eğer bir okuma programı tamamen okula bırakılmışsa bütünüyle başarılı olunması mümkün değildir. Okuldaki zamanın çoğu öğretimde harcanmalıdır, fakat öğretim pratikle birleşmediğinde gücünü kaybeder. Ev, pratik yapmak için yer ve zaman sağlar (Tinker & McCullough, 1968, s. 410). Okumayı geçmiş yaşantılar yoluyla öğrenilenlerin hatırlanması ve okuyucunun sahip olduğu dünya bilgisini kullanarak yeni anlamlar oluşturması için uyarıcı rolü üstlenen basılı ve yazılı sembollerin ayırt edilmesi, algılanması biçiminde tanımlayan McCullough ve Tinker, özellikle ilk okumanın öğrenilmesinde aile faktörünün etkisini şu şekilde açıklamaktadırlar: "Sağlıklı bir okuma eğitiminin yolunun birbirlerini destekleyici mahiyette bir aile ortamı ile okul arasındaki kuvvetli etkileşmeden geçtiği muhakkaktır. İyi bir okuma eğitimi, okulda gerçekleştirilen öğretim faaliyetlerinin pratiğe dökülmesinde gayet elverişli bir zemin olan aile çevresinin katkılarıyla mümkün olacaktır." Bu sebeple, aileler, çocuklarının okuması için öncelikle kendileri örnek olmalıdırlar. Okumayı bir ihtiyaç olarak hissettirmelidirler. Aile çocuğun ilgi ve yaş seviyesine uygun kitapları temin etmeli, mümkünse evde bir kitaplık oluşturmalıdır.

Arkadaş Çevresi

Yapılan araştırmalar, sosyoekonomik yapıya bağlı olarak kültürel çevresi yeteri kadar gelişmiş bireylerin okuma alışkanlık ve yeterliliğinin daha iyi olduğunu ortaya koymaktadır. Bireyin içinde bulunduğu toplumsal yapının, özellikle kültür ve arkadaş çevresinin onun zihin gelişimini, tutum ve davranışlarını etkilediği bir gerçektir. "Kültür, bireyin zihnini nasıl kullanacağı üzerinde gerek davranış kalıpları gerekse dil aracılığıyla belirlemektedir" (Piaget, 1938). Bireyin tutum, zihniyet ve davranışını,

içinde bulunduğu kültür, toplum ve aile çevresinden sonra en fazla etkileyen, hatta daha etkin olarak belirleyen unsur arkadaş çevresidir. Özellikle ilk ve orta öğretimdeki öğrenciler, bir arkadaş grubuna dahil olma eğilimindedirler. Eğer öğrencinin dahil olduğu bu arkadaş grubunda okuma bir alışkanlık hâline gelmişse, aralarında kitap alış veriş, okunan kitapları birbirlerine anlatmaları gerçekleşiyorsa bu durum, gruptaki her bir çocuğun okuma becerisini olumlu yönde etkileyecektir. Bu durum, okuma alışkanlıklarını geliştirme konusunda yapılan çalışmalarla da desteklenmektedir. Araştırmalar, uygun programların izlenmesi durumunda öğrencilerin okuma alışkanlıklarının geliştirilebileceğini göstermektedir. Şöyle ki; “bu konuda yapılan deneysel bir araştırmada, bir grup öğrencinin birbirlerine kitap alıp vermeleri sağlandığında, çocukların okuma alışkanlıklarında gelişme kaydedilmiştir.” Bu sonucu, Dökmen (1994, s.35) şu şekilde yorumlamaktadır: “Bir çocuğun, öğretmenin önerdiği bir kitabı okumasıyla, arkadaşının önerdiği ve ödünç verdiği bir kitabı okuması arasında fark olsa gerek. Çocuklar arasındaki bu tür etkileşimler sırasında, herhalde bir takım grup dinamikleri, çocukların okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde artırmaktadır.”

Kitap-Kütüphane

Okumanın geliştirilmesi ve okuma alışkanlığının kazanılmasında kitaba ulaşma imkânlarının ve bu kitapların özelliklerinin de önemli bir rolü vardır. Okuma eğitiminin alışkanlık hâline gelmesinde çocuğun çevresinde, öncelikle evinde, sınıfında, okulda ve kolayca ulaşabileceği yakın bir semtte kütüphane bulunması, olumlu bir etken olacaktır. Bu sebeple; kütüphaneler sürekli olarak yeni kitaplarla beslenmelidir. Gezici kütüphanelerin sayısı temin edilmeli; sınıf ve okul kitaplıkları zenginleştirilip işler duruma getirilmelidir. Sosyalleşme adına önemli bir konuma sahip olan kütüphanelerin, özellikle eğitim-öğretim faaliyetlerinin pratiğe kavuşturulmasında kayda değer bir rolü vardır. Ne yazık ki; ülkemizde yapılan kimi araştırmalarda öğrencilerimizin kütüphaneden yararlanma becerilerinin düşük olduğu yönünde bulgular vardır (Demirtaş, 1988). Hâlbuki, okuma eğitimi ile kütüphane kullanma sıklığı arasında yakından bir ilişki olduğu bilinen bir gerçektir.

Aile ve okulda kütüphane kullanımı konusunda yeterli düzeyde bir eğitim almayan çocuklar, herhangi bir kütüphaneye başvurduklarında katalogları gözden geçirme ve süreli yayınları tarama gibi basit işleri bile yapamamaktadırlar. Kütüphanelerden nasıl yararlanacağını bilemeyen öğrenciler, ilgi ve ihtiyaç duydukları kitapları genelde arkadaşlarından ödünç alma yoluna gitmektedirler (Dökmen, 1994). Bunun asıl sebeplerinden birisi de kütüphanedeki kitapların öğrencilerin ilgisini çekebilecek nitelikteki kitaplarla sürekli olarak yenilenmemesidir. Ayrıca, kütüphanelerdeki kitapların büyük bir kısmının da başvuru kitap olarak kabul edilen kitaplardan oluştuğu bilinmektedir. İlave olarak fiziksel imkanlar bakımından yetersiz olan kütüphanelerin zamanla öğrencilere sıkıcı ve rahatsızlık verici yerler olarak görünmesini de söyleyebiliriz.

Kitap ve sosyoekonomik faktörler arasındaki ilişkiyi açıklaması bakımından kitabın elde edilebilirliği ile okuyucu tarafından kitabın okunup okunamaması durumu hakkında Dökmen (1994, s.37) aşağıdaki bilgileri sıralamaktadır: “Bir kitabın okunma düzeyini belirleyen bir başka önemli faktör ise o kitabın, okuyucunun eline ulaşma potansiyelidir. Bir kitap ne denli anlaşılır ve okunaklı olursa olsun, eğer okuyucunun eline ulaşmıyorsa, okuyucu tarafından okunamayacak demektir. Bir kitabın elde edilebilirliği dediğimizde akla ilk olarak ekonomik faktörler gelmektedir.” Kitaba u-

laşmanın yanında, ulaşılan bu kitapların özellikleri de okuma becerisini etkilemektedir. Kitaplardaki punto büyüklüğü ve satır uzunluğu, kitabın içindeki resimler, metnin güçlüğü, kitabın baskı ve cilt kalitesi, dil ve anlatım özellikleri gibi unsurlar okuma ilgilerini etkiler.

Okuma eyleminin karmaşık yapısını açıklamak için araştırmacılarca ileri sürülen “süreç” ve “ürün” odaklı yaklaşımların da tartışma konusunu oluşturan “okuyucu için bir de elindeki ürün (kitap) vardır düşüncesinin özünde, aslında “okuma, metin ile okur arasındaki karşılıklı bir etkileşim sürecidir” tezi bulunmaktadır. Bu teze göre okuyucunun okuma etkinliklerini belirleyen faktörlerden birisi de kitabın sahip olduğu özellikler bütünüdür. Kitap ve okur etkileşimi açısından bütün bu tartışmalardan iki temel sonuç doğmuştur: “Okunaklılık (legibility) ve okunmaya değer olma (readability)” (Smith&Dechant, 1961). Çocukların okuma ilgisini etkileyen bu hususlara ve benzer türdeki yayın özelliklerine öncelikle ailenin ve öğretmenin dikkat etmesi, seçiciliğin çocuğa bir alışkanlık olarak kazandırılması sağlanmalıdır.

Okul-Öğretmen

Öğretmenlerin bireysel ve mesleki özellikleri sergiledikleri modellik stillerinde son derece etkili olmaktadır. Çocuğun okul ortamında sürekli bir etkileşim içerisinde bulunduğu öğretmenin sağlam bir teorik bilgiye sahip olması ve onu sınıf ortamında başarıyla uygulaması, iyi bir okuma eğitiminin kritik eşiklerinden birisidir. Öğretmenler, modellik etmek ve okumayla ilgili yöntem ve teknikleri sergilemek amacıyla farklı stratejiler kullandığı zaman okuma eğitiminde başarılı sonuçlar alınmaktadır (Braunger & Lewis, 1997). Eğitim-öğretim süreçlerinin farklı boyutlarında yapılan çalışmalarda da “öğretmen” faktörünün önemine “klasik öğretim yöntemlerinde, bütün etkinlikler öğretmenin merkezde olduğu görüşüne göre şekillendirilir. Öğrenci pasif öğretmen ise aktiftir. Öğretim ortamında sözel etkileşim hakimdir. Modern öğretim sistemlerinde ise, öğretmenin rolü daha değişiktir. Öğretmen, öğrenmeyi kolaylaştırma, öğrenciye rehberlik etme, öğrenme sürecine öğrencinin katılımını ve katkısını sağlama ve onu sürekli güdüleme ile yükümlüdür” (Ensar, 2003, s. 270) ifadeleriyle dikkat çekilmektedir.

Çocuk, ilk okuma ve yazmaya ilköğretimde başlamaktadır. Bu sebeple, okulun ve öğretmenin okuma eğitimindeki payı çok yüksektir. Okul, çocuklara sunduğu fiziki imkânlarla belirleyici olmaktadır. Okulla ilgili olarak sınıf mevcudu, kütüphanenin bulunup bulunmaması, çocukların oturma ve ışıktan yararlanabilme imkânları, okuma becerisinin geliştirilmesinde etkilidir. Bu şartların demokratik ve çağdaş bir toplumun gereği olarak her öğrenciye eşit seviyede sunulması gerekir.

Okuma eğitiminin öğrenci kadar önemli unsurlarından birisi de “öğretmen”dir. Çünkü öğretmene, ilk okuma çalışmalarından okumanın bir alışkanlık hâline gelmesine kadar büyük sorumluluklar düşmektedir. Gelişim kuramcılarının çocuk, okul ve öğretmen ilişkisi konusunda ileri sürdüğü yaklaşımların temelinde, çocuklar için özellikle okulda çalışkan ve başarılı olmanın sağlıklı bir kişilik ve kariyer gelişimi için son derece önemli olduğu bilgisi bulunmaktadır. Gelişim kuramcılarının Erikson gelişim dönemleri içerisinde değerlendirdiği latent (örtük) dönemdeki en kritik hususları, çocuklarda başarıya ve çalışkanlık duygularının iyi bir şekilde yerleşmesi zorunluluğu olarak özetlemektedir. Bu iki duyguyu okul, öğretmen ve arkadaş üçgeninde sağlıklı bir şekilde gerçekleştiremeyen çocuklar Erikson’a göre zamanla güvensizlik duygusuna kapılacaklardır. Çocuk açısından Latent dönemde edinilmiş aşırı güvensizlik duygusu, çocuğu hayatı boyunca izleyecektir (Liebert & Nelson, 1981). Bu nedenle, ilköğretim evresinde çocukların okuma

ve çalışma alışkanlığı kazanmış olmaları, gelişim kuramı yaklaşımlarında da ileri sürüldüğü gibi, çevresel faktörlerin yerinde bir düzenlenişi ve sağlıklı bir okuma eğitiminin hayata geçirilmesiyle mümkündür.

Sonuç ve Öneriler

Okuma alışkanlığı, insanın kendisini ve yaşama çevresini anlayabilmek için okumayı bir araç olarak görmesi ve bu aracı kullanma isteği olarak tanımlanabilir. İlköğretimin temel amacı, öğrencileri demokratik ve çağdaş toplumun bir üyesi hâline getirmektir. Bu amaçla yapılan dil eğitimi çalışmaları da kişinin bütün hayatı boyunca, başkalarını anlayabilme ve kendini ifade edebilme becerisini kazandırmayı hedefler. Okuma eğitimi çalışmalarıyla öğrenciyeye, anlama, yeni bilgilere ulaşabilme ve sürekli kendini geliştirme becerileri kazandırılmaya çalışılır. Kişi, eğitimle kazandığı okuma becerisini, bir alışkanlık hâlinde ömür boyu sürdürürebilmelidir. Çünkü, alışkanlığını sürdürenler, gözlemci, araştırmacı ve eleştirci olurlar. Okumanın bir alışkanlık hâline gelmesi, onun bir ihtiyaç olarak hissedilmesine bağlıdır. Bu da, aile, öğretmen ve okul tarafından yapılacak çalışmalar ile kitaba ulaşma ve çevredeki kütüphane imkânlarıyla ilgilidir.

Sosyoekonomik şartların okuma becerisi üzerindeki etkisinin sınanmaya çalışıldığı pek çok araştırmada, sosyoekonomik durumlara ilişkin kimi faktörlerin okuma becerisi üzerinde doğrudan etkili olduğu sonucu vurgulanmaktadır. Konuyla ilgili kuramsal ve uygulamalı çalışmaların temelinde, sağlıklı bir okuma eğitiminin gerçekleştirilebilmesi için öğrenme kuramcılarının da ısrarla üzerinde durdukları eğitim-öğretim süreçlerinde çocukların etkileşimde bulunacağı uyarıların sıklığı ve kalitesi ilkelerinin ancak çevresel faktörlerin etkileriyle izah edilebileceği düşüncesi yatmaktadır. Örneğin, okuma eğitiminde başvurulan pekiştirici kullanımının sıklığı bile ailelerin sahip oldukları gelir ve meslek gruplarıyla yakından ilişkilidir.

Araştırma konumuzla ilgili olarak taranan literatür bilgisinde öğrencilerin okuma becerisinin çevresel faktörlere göre önemli farklılıklar gösterdiği ifade edilmektedir. Tabii ki; öğrenciler arasındaki çevresel faktörlerden kaynaklanan farklılıkları bütünüyle ortadan kaldırmak mümkün olmayabilir. Ne var ki; bu faktörlerin sonucu olan eşitsizliği ve okuma eğitimi süreci üzerindeki olumsuz etkilerini gidermeye yönelik yapılabilecek bir dizi çalışmanın da bulunduğu gerçeğini görmezlikten gelemeyiz. Sosyoekonomik açıdan alt gelir grubunda yer alan öğrencilerin ana problemleri, yeterince kitapla karşılaşamamak ve çalışma şartlarının uygun olmayışıdır. Hatta bu gruptaki çocuklar çoğu zaman ders kitabı dışında bir kitabı görme imkânını bile bulamamaktadırlar. Çocukların karşı karşıya kaldığı bu problemleri öğretmenler kütüphaneler aracılığıyla çözebilirler. Sorunun çözümü için kütüphane seçeneğinin tercih edilmesi, öğrencilerin kütüphane kullanımı konusundaki bilgi ve görgülerini de arttıracaktır.

Kaynakça

- Arseven, A. D. (1994). *Alan araştırma yöntemi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Akçamete, G. (1989). Üniversite öğrencilerinin okumalarının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22 (2).
- Akyol, H. (1997). Okuma ve prensipleri, *Çağdaş Eğitim*, (233), 26-28.
- Avcıoğlu, H. (2000). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma becerilerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 25 (115), 10-17.
- Balci, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A Yayınevi.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bamberger, R. (1990). *Okuma alışkanlığın geliştirme*. (Çev: Bengü Ç.). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Baymur, F. (1959). *Türkçe öğretimi. (İkinci Kitap)*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Braunger, J. & LEWIS, J. (1997). *Building a knowledge base in reading*. Northwest Regional Educational Laboratory Curriculum: Instructional Services.
- Çelen, N. (1993). Ailenin dil gelişimine etkisi. F. Oğuzkan (Editör), *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi ve sorunları (77-93)*. Ankara: Türk Eğitim Demeği Yayınları.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirtaş, A. (1988). *Üniversite öğrencilerinin yazılı kaynakları tarama ve rapor yazma bilgi ve becerileri: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğrencileri üzerinde bir araştırma*.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psikososyal bir araştırma*. Ankara: MEB Yayınları.
- Ensar, F. (2003). Türkçe eğitiminde bir öğretim yönteminin geliştirilmesine kaynaklık etmesi bakımından soru. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 267-270.
- Gauquelin, F. (1993). *Developep sa memoire*. Editions RETZ.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Güneş, F. (1997). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Harns, A. J. & SIPAY, E. R. (1990). *How to increase reading ability*. (Ninth Edition). New York: Longman.
- Liebert, M. & Nelson, W. (1981). *Developmental psychology*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Özdemir, E. (1990). *Okuma sanatı*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Pars, V. B. (1953). *Eğitim psikolojisi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Piaget, J. (1938). *Çocukta dil ve düşünce*. (Çev: Sabri Esat Siyavuşgil). İstanbul: Devlet Basımevi.
- Smith, H. P. & Dechant, E. V. (1961). *Psychology in teaching reading*. Englewood Cliffs. N. J.: Printice-Hall Inc.
- Tazebay, A. (1993). *İlkokuma yazma öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Tinker, M. A. & McCullough, C. M. (1968). *Teaching elementary reading*. (Third Edition). New York: Appleton - Century - Crofts.
- Tural, S. (1992). *Sorulara cevaplarla kültür, edebiyat, dil*. Ankara: Ecdad Yayınları.
- Türk Dil Kurumu, (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Örnek Olaya Dayalı Öğretimin İlköğretim Hayat Bilgisi Dersinde Akademik Başarıya ve Öğrenmede Kalıcılığa Etkisi¹

The Effect Of The Instruction Based On Case Studies On Academic Success And Retention Levels In Life Studies Course In Primary School

Selçuk ŞİMŞEK,* Şefik YAŞAR**

Öz

Problem Durumu: Günümüz toplumları, küreselleşen dünyada etkin rol alabilecek bireylere gereksinim duymaktadır. Bu amaçla, karşılaşılan problemlerde ilköğretimden başlayarak öğrencilerin çözüm önerileri bulmalarına olanak tanıyacak biçimde öğrenme tekniklerinin kullanılması gerekmektedir. Örnekolay yöntemi de öğrencilerin toplumsal yaşamda karşılaştıkları problemleri çözebilmelerinde kullanılan bir yöntemdir.

Araştırmanın Amacı: Bu çalışmada; örnekolaya dayalı öğretimin ilköğretim Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin akademik başarı ve kalıcılığına etkisi incelenmiş, bu yöntemin etkili olup olmadığı sınıranmıştır.

Araştırmanın Yöntemi: Araştırma, deneme modellerinden “öntest-sontest kontrol gruplu model”e göre desenlenmiş ve uygulama 2003-2004 öğretim yılının birinci döneminde Eskişehir Merkez Şehit Ali Gaffar Okkan İlköğretim Okulu’nda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada okulun 3-B ve 3-C sınıflarından biri kontrol, diğeri deney grubu olmak üzere yansız olarak belirlenmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla, öğrencilerin denkleştirilmesinde ve akademik başarıları ile öğrenmedeki kalıcılık düzeylerinin ölçülmesinde “Yaşadığımız Yer” ve “Toplum Hayatımız” ünitelerine ait başarı testleri geliştirilmiştir. Ayrıca, Hayat Bilgisi dersinin örnekolaya dayalı olarak işlenilmesi için ders planları, örnekolay metinleri, örnekolay metinlerinin resimli biçimleri hazırlanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde; elde edilen öntest, sontest ve kalıcılık testi puan ortalamaları ile puan dağılımlarının standart sapmaları hesaplanmış, gruplar arası karşılaştırmalarda t testinden yararlanılmış ve grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı .05 düzeyinde yorumlanmıştır.

Bulgular ve Sonuçları: Araştırmanın öntest sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olmazken ($p>0.05$), son test ve kalıcılık testleri sonuçlarına göre ilköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde örnekolaya dayalı öğretime göre yapılan uygulamanın akademik başarı ve kalıcılık düzeyleri bakımından kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, ilköğretim Hayat Bilgisi dersinin “Yaşadığımız Yer” ve “Toplum Hayatımız” ünitelerinde örnekolay yönteminin etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Öneriler: Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, Hayat Bilgisi dersinde örnekolay yönteminden yararlanılabilir. Öğretmenler örnekolay yönetiminin kullanımı ile ilgili olarak hizmetiçi eğitimden geçirilebilir. Örnekolay yönteminin derse ilişkin tutumlarına katkısı konusunda araştırmalar desenlenebilir.

Anahtar Sözcükler: Örnekolay, Hayat Bilgisi, İlköğretim

* Dr. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü

** Prof. Dr. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü

*** Bu çalışma 14.01.2005 tarihinde bitirilen doktora tezinden özetlenerek alınmıştır.

Abstract

Problem Statement: Today's societies need individuals who could effectively take place in our globalising world. In that way, with primary school education, some certain learning techniques being processed are likely to be crucial which will lead students to find out resolution. The sample case way is, on the other hand, could be a way for students' in getting over the barriers they have met in society.

Purpose of the Study: In our study, we examined students' probable effect on academic success at Life Studies Course in Primary School, and whether The Sample Case Way could be an effective one or not.

Methods: The search was patterned by "Pre-test & Final test Controlled Method" and it was processed in 2003-2004 Education Year's First Term at Merkez Şehit Ali Gaffar Okkan Primary School in Eskişehir. In the study, two classes, 3-B and 3-C were randomly chosen one of which was for controlling group and the other of which was for experimental one. To gain the data targeted, two different tests were chosen regarding the units called "The Place We Live In" and "Social Life" to check students' academical success and their learning capacity. Moreover, so as to study Life Studies Course in a way based on the Sample Case Method, some certain Curriculum Plans, additional texts and some other illustrated materials were also attached. In analysing the data gained from the Pre-test, Final test and Retention Test, average scores and standart deviation were taken into consideration. On inter-group comparisons, T-test was used and the gap between the groups' average scores were the detected as .05 point.

Findings/Results: To the pre-test results of the study, there wasn't such remarkable gap ($p>0.05$) between "the experimental group" and "the controlled one". To the Final test results, however, the education given at Life Studies Course in 3rd year The Sample Case Way were relatively more successful in terms of academic points and retention level than the education given to the controlled group. Those results have established that The Sample Case Way could be remarkably effective at Primary School Life Studies Course for the two units "The Place We Live In" and the unit "Social Life".

Recommendations: In the light of the findings gained through the study, The Sample Case Way could be utilised at Life Studies Course. More teachers could be reprocessed by an internal-orientation programme. Besides, some other studies could be designed as to probable effects of the Sample Case Method.

Keywords: Case Studies, Life Studies, Primary School

Eğitim, yaşam boyu süren ve bireylerin bedensel, zihinsel, sosyal, duygusal yönlerinin ve öğrenme özelliklerinin gelişimine katkı sağlayan bir süreçtir. Bireylerin gelişim özelliklerine, hazırbulunuşluk düzeylerine ve buldukları eğitim basamaklarına uygun, etkili öğrenme yollarının öğretildiği eğitim basamaklarından biri de ilköğretimdir. İlköğretimde öğrencilere öğrenme yollarının öğretildiği derslerden biri de Hayat Bilgisi dersidir. Hayat Bilgisi, doğal ve toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bir bağ kurma süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen dirik bilgiler olarak tanımlanmaktadır (Sönmez, 1998, s.2).

Hayat Bilgisi dersi öğretim ortamları, çocuğun nesne ve olayları kavramada duyu organlarını kullanılabileceği biçimde düzenlenmelidir. Hayat Bilgisi dersinde çocuk, herhangi bir nesneye dokunabilmeli, onu görebilmeli, karşılaştırabilmeli ve kendi cümleleriyle anlatabilmelidir (Özdemir, 1998, s.3). Çocuklara, yakın çevresinden başlayarak görmüş ya da duymuş oldukları olay ve olguların üzerinde düşüncelerini rahat biçimde söyleyebilecekleri eğitim-öğretim ortamları Hayat Bilgisi dersinde hazırlanabilir. Böylece çocuklar, düşüncelerini ve eleştirilerini belirtme olanağı bulmuş olabileceklerdir. Bununla ilgili olarak, Hayat Bilgisi öğretiminde sorun çözme yollarının öğretiminde kullanılabilecek yöntemlerden birisi de örnek olaya dayalı öğretimdir.

Örnekolay yöntemi değişik biçimlerde tanımlanmaktadır. Örnekolay yöntemi, gerçek yaşamda karşılaşılan problemlerin, durum ya da olguların senaryolaştırılarak metne dökülmesi ve bu metinde yer alan problemin sınıf ortamında tartışılarak çözüme ulaştırılması temeline dayanan bir yöntemdir (Saban, 2002, s.264; Demirel, 2002, s.62-63 ve Pehlivan, 1997, s.9). Öğrencilerin, öğrenmiş oldukları kavram ve ilkeleri gerçek yaşamdan alınmış problemlerde kullanmaları sonucunda eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirme olanağı bulacakları bir yöntemdir (Diamentes, 2003 & Sönmez, 2001, s.283). Örnekolay yöntemi, bir olayın ya da sorunun yazılı-sözlü anlatıldıktan ya da bir film olarak gösterildikten sonra konu hakkında öğrencilerin tartışarak çözüm önerilerini ortaya koyma temeline dayanan bir öğretim yoludur (Aydın, 2003, s.103).

Örnekolay yöntemi, öğrencilerin karmaşık düzenlenmiş olguları öğrenmelerinde ve düzenli olarak araştırarak bilgi edinmelerinde yardımcı olan bir yöntemdir (Kreps, 1984). Örnekolay yönteminde amaç, kesin doğruları bulmak değildir. Eldeki verileri kullanarak çözüm önerileri üretebilmek, bunları farklı düşüncede olanlar karşısında savunabilmek, karşısındakini ikna edebilmek, gerektiğinde başkalarının düşüncelerinden yararlanarak yeni düşünceler demeti oluşturmaya çalışmaktır (Karakoç, 1993, s.16).

Örnekolay yöntemiyle öğrenciler; bildiklerini ve kavradıklarını gerçek bir duruma uygulama şansına sahip olurlar. Bir problemi çözmeyi ve analiz edip sonuca ulaşmayı öğrenirler (Karagöz & Çivi, 1997, s.105). Örnekolaya dayalı öğrenme, eleştirel düşünme becerisi kazanma ve yeni bilgiler elde etmede kullanılan bir yöntemdir. Öğrenciler, örnekolay yöntemini gereksinim duyduklarında problem çözmede ve anlamlı öğrenmenin oluşmasında kullanabilirler (Alvarez & diğerleri 1990). Örnekolay yönteminin uygulanması sırasında kimi aşağıdaki noktalara dikkat etmek gerekir (Bilen, 1999, ss.177-178 & Karakoç, 1993, ss.27-30):

- Öğrenciler dersine ilişkin emel kavramları bilmelidir.
- Sınıftaki öğrenci sayısının 30'u geçmemelidir.
- Öğrenci gruplarının bilgi düzeyi birbirine yakın olmalıdır.
- Öğretmen ve öğrencilerin rolleri açıklanmalıdır.
- Öğretmen, sabırlı ve hoşgörülü olmalıdır.
- Örnekolay konuları ve gerçek yaşamdan seçilmelidir.
- Örnekolay birkaç problemi içermelidir.
- Örnekolay için yeterli zaman ayrılmalıdır.
- Örnekolayda gruplar oluşturulmalıdır.
- Örnekolayda ortak çalışmanın yanı sıra bireysel olarak da çalışılmalıdır.
- Örnekolayda tartışmalar ve öneriler sınıfta yapılmalıdır.
- Örnekolayda sonuç belirlenmelidir.
- Örnekolayda çalışmalar özetlenmelidir.

Örnekolay yönteminin uygulanmasında öğretmen önemli bir görev üstlenir. Öğrencilerin bireysel ya da grupla öğrenmeleriyle ilgili yapılacak çalışmalarda öğretmenden, planlayıcılık, düzenleyicilik, danışmanlık güdüleyicilik ve değerlendiricilik, sınıf ve çevresini düzenleme rollerini üstlenmesi beklenir (Gökçe, 2003, s.39 & Yaşar, 1994, s.519). Öğretmen, örnekolay yönteminde kendi görüş ve yargısını belirtmeden tartışmayı canlı tutmalı; "ana çözüm yolunun" bulunmasında öğrencileri güdülemeli ve onların uygun çözümler bulmasına yardımcı olmalıdır (Karakoç 1993, s.23 & Graham & Cline, 1980, s.113).

Örnekolay yönteminin sınıf ortamındaki öğretme-öğrenme sürecine bakıldığında üç aşamada olması gerektiği ve bu aşamalara göre uygulamanın yapılacağı belirtilmektedir (Allali, 2003; Melnyk, 2004 & Batı Ontario Üniversitesi, 2004):

- Bireysel hazırlanma,
- Küçük grup tartışmaları,
- Büyük grup tartışmaları.

Örnekolay yönteminde öğretme-öğrenme sürecinin üç aşaması da örnekolay yönteminin etkili olarak kullanılabilmesinde önemli yararlar sağlar. Bu amaçla, öğrenme- öğretme sürecinin her aşamasında öğretmenin, yöntemin işleyişini bilmesi ve etkili olarak kullanabilme becerisine sahip olması gerekmektedir. Ayrıca öğretmen konunun uzmanı olmalıdır (Sönmez, 2001, s.289). Hayat Bilgisi dersiyle, öğrencilerin yaşadığı topluma uyumunu sağlayan bilgi, beceri ve tutum içinde olması amaçlanmaktadır. Bu nedenle, öğrencilerin, araştıran, sorgulayan, sorun çözen ve üreten bireyler olması için Hayat Bilgisi dersinde öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin kullanılmasına gereksinim duyulmaktadır. Bu öğretim yöntemlerinden birisi de örnekolay yöntemidir. Örnekolay yöntemi, öğrencilerin, öğrenme becerilerinin yanısıra, karşılaşmış oldukları sorunların çözümünde nasıl bir tutum içinde olmaları gerektiğini gösteren ve tartışma sürecinde öğrencilere düşüncelerini rahat uygulama olanağı sunabilen bir yöntemdir. Bu bağlamda, örnekolaya dayalı öğretimin ilköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde “Yaşadığımız Yer” ve “Toplum Hayatımız” ünitelerinde uygulaması gerçekleştirilerek, bu yöntemin akademik başarı ve öğrenmede kalıcılığa etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, gerçek deneme modellerinden “öntest-sontest kontrol gruplu” deneme modeli kullanılmıştır.

Denekler

Bu araştırmaya, 2003-2004 öğretim yılının güz döneminde Eskişehir Merkez Şehit Ali Gaffar Okkan İlköğretim Okulu'na devam eden 3-B ve 3-C sınıflarındaki öğrenciler katılmıştır. Araştırma kapsamına giren deneklerin denkleştirilmesinde, öğrencilerin bir önceki yıldan aldıkları Hayat Bilgisi dersi dönem sonu karne not ortalamaları ve araştırma kapsamındaki ünitelerin başarı testlerinden aldıkları puanlardan elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Denkleştirme işlemi, “denkleştirilmiş grup yöntemi” kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarından 10 erkek ve 10 kız olmak üzere toplam 20’şer öğrenci denkleştirilmiş; böylece, araştırma 40 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Bu araştırma ile Hayat Bilgisi dersinde örnekolaya dayalı öğretimin başarıya ve hatırlama düzeyine etkisini sınamak için programın amaçları göz önünde bulundurularak, “Yaşadığımız Yer” ve “Toplum Hayatımız” ünitelerinde akademik başarı ve öğrenmede kalıcılık düzeylerini ölçmeye yönelik 25'er soruluk çoktan seçmeli türde üç seçeneqli başarı testleri hazırlanmıştır. Testin güvenilirliği için de KR-20 formülünden yararlanılmıştır. Buna göre test, seçilen örneklem dışındaki bir ilköğretim okulundaki benzer bir gruba uygulanmış, sonra test sonuçları bilgisayarda ITEMAN (Item and Test Analysis Program) madde analizine tabi tutulmuştur. Daha sonra da analiz sonuçları elde edilmiş ve başarı testlerinin güvenilirlik katsayıları “Yaşadığımız Yer” ünitesi için 0.87 ve “Toplum Hayatımız” ünitesi için de 0.86 olarak bulunmuştur.

Denel İşlem

Araştırmanın uygulamasının gerçekleştirilebilmesi amacıyla İlköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinin “Yaşadığımız Yer” ve “Toplum Hayatımız” ünitelerinin amaçları ve davranışsal amaçları doğrultusunda örnekolay metinleri hazırlandıktan sonra her bir örnekolay metninin resimli biçimi de hazırlanmıştır. Yazılı olarak hazırlanan örnekolay metinlerinin (genel biçim), resimli olarak anlatıldığı biçimleri de (sunuş biçimi) hazırlanmıştır. Böylece, öğrenciler, hem yazılı olarak hazırlanan metni okuma, hem de resimli olarak hazırlanmış biçimini görme olanağını bulmuşlardır. Araştırmanın uygulamasına 2003-2004 öğretim yılının birinci döneminde başlanmıştır. 17 Kasım 2003 ile 31 Aralık 2003 tarihleri arasında haftada beş saat olmak üzere toplam altı haftalık bir süre içinde gerçekleştirilen uygulama süresince, denkleştirme sonucu araştırmanın kapsamı dışında bırakılan öğrenciler de denkleştirilen öğrencilerle birlikte öğrenim görmüşlerdir. Bu süre içinde deney grubunda örnekolaya dayalı öğretim yaklaşımı uygulanmış; kontrol grubunda ise, geleneksel biçimde ders işlenmiştir. Örnekolaya dayalı olarak ders işlenirken öncelikle metinlerin resimli biçimleri dağıtılmıştır. Bu resimlere göre öğrencilerin akıl yürütmeleri istenmiştir. Öğrencilerin belirtmiş oldukları görüşler sonucunda konunun ne ile ilgili olduğu öğrencilerin görüşlerine göre belirlenmeye çalışılmıştır. Bundan sonra hazırlanmış olan metinler dağıtılmış ve öğrencilerin metni okuyarak metindeki soruları yanıtlamaları istenmiştir. Bu işlemden sonra öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlar tahtaya yazılmıştır. Yazılan yanıtlardan ortak olanlar ve doğru olanlar belirlenmiştir. Konu öğrenciler tarafından özetlenmiştir. Konu bitiminde konunun daha iyi anlaşılması amacıyla tartışma ortamı yaratılarak konu öğrenciler tarafından tartışılmıştır. Çalışmaya öğrencilerin çok istekli biçimde katıldıkları görülmüştür.

Bulgular ve Sonuçlar

Araştırmanın birinci denencesinde, “İlköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinin öğretiminde geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu ile, örnekolaya dayalı öğretimin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin akademik başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olup olmadığı” sınanmıştır. Hayat Bilgisi dersinde örnekolaya dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu ile, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarılarını ölçmek amacıyla öntest niteliğinde başarı testleri uygulanmıştır. Deneklerin bu testlerden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, ortalamalar arasındaki fark t testi ile sınanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının öntest niteliğindeki başarı testlerinden aldıkları puanlar Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Deney ve Kontrol Gruplarının “Yaşadığımız Yer” ve “Toplum Hayatımız” Üniteleri Başarı Testleri Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular

Ünite	Öğrenci Grupları	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (SS)	Serbestlik Derecesi (Sd)	T Değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)
Yaşadığımız Yer	Kontrol Grubu	20	64.00	11.46	38	0.73	> 0.05
	Deney Grubu	20	61.20	12.52			
Toplum Hayatımız	Kontrol Grubu	20	78.20	10.97	38	1.16	> 0.05
	Deney Grubu	20	73.40	14.87			

t tablo: 2.02

Tablo 1’de görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin öntestten elde ettikleri puan ortalamaları arasında “Yaşadığımız Yer” ünitesinde kontrol grubu lehine 2.80 puanlık fark vardır. Bu farkın anlamlı olup olmadığı grupların puan ortalamalarına t testi uygulanarak sınanmış ve $t=0.73$ değeri bulunmuştur. Bu değer 38 serbestlik derecesinin .05 anlamlılık düzeyindeki 2.02 t tablo değerinin altında bulunmaktadır. “Toplum Hayatımız” ünitesinde ise, deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin öntestten elde ettikleri puan ortalamaları arasında kontrol grubu lehine 4.80 puan fark bulunmaktadır. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak amacıyla, grupların puan ortalamalarına t testi uygulanmış ve $t=1.16$ değeri bulunmuştur. Bu sonuçlar, her iki grubun puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığını göstermektedir. Bir başka deyişle, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, Hayat Bilgisi dersindeki başarıları bakımından deney öncesi durumları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Uygulamanın etkililiğini gözlemek amacıyla her iki grupta yer alan öğrencilerin sontest puanlarının karşılaştırılması yapılmıştır. Bunun için, deney ve kontrol gruplarının sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığına bakılmıştır. Örnekolaya dayalı öğretimin, öğrencilerin akademik başarılarına etkisini ölçmeye yönelik yapılan ünite başarı testlerinden sontest puanlarıyla ilgili bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Deney ve Kontrol Gruplarının “Yaşadığımız Yer” ve “Toplum Hayatımız” Üniteleri Başarı Testleri Sontest Puanlarına İlişkin Bulgular

Ünite	Öğrenci Grupları	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (SS)	Serbestlik Derecesi (Sd)	t Değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)
Yaşadığımız Yer	Kontrol Grubu	20	88.60	6.65	38	3.80	< 0.05
	Deney Grubu	20	95.60	4.83			
Toplum Hayatımız	Kontrol Grubu	20	84.20	10.73	38	3.24	< 0.05
	Deney Grubu	20	93.80	7.72			

t tablo: 2.02

Tablo 2’den anlaşılacağı gibi, örnekolaya dayalı öğretimin gerçekleştirildiği deney grubundaki öğrencilerle örnekolaya dayalı öğretimin gerçekleştirilmediği kontrol grubundaki öğrencilerin sontestten elde ettikleri puan ortalamaları arasında “Yaşadığımız Yer” ünitesinde deney grubu lehine 7.00 puanlık bir fark vardır. Bu farkın anlamlı olup olmadığı t testi ile sınanmış ve $t = 3.80$ değeri bulunmuştur. Bulunan bu değer 38 serbestlik derecesinin .05 anlamlılık düzeyindeki 2.02 tablo değerinden oldukça büyüktür. “Toplum Hayatımız” ünitesinde ise, deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin sontestten elde ettikleri puan ortalamaları arasında kontrol grubu lehine 9.60 puan fark bulunmaktadır. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak amacıyla, grupların puan ortalamalarına t testi uygulanmış ve $t= 3.24$ değeri bulunmuştur. Bulunan bu değer 38 serbestlik derecesinin .05 anlamlılık düzeyindeki 2.02 tablo değerinden oldukça büyüktür. Bu bulgular; ilköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde örnekolaya dayalı öğretimin uygulandığı deney grubunda bulunan öğrencilerin akademik başarıları ile örnekolaya dayalı öğretimin uygulanmadığı kontrol grubunda bulunan öğrencilerin akademik başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle, bu bulgular, Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin başarılarını artırmada, örnekolaya dayalı öğretimin, geleneksel öğretimden daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Böylece, Hayat Bilgisi dersinde örnekolaya dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu ile örnekolaya dayalı öğretimin uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin aka-

demik başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu öne süren birinci denence doğrulanmıştır.

Bu amaçla, başarı testleri, deney ve kontrol grubundaki öğrencilere 21 gün sonra kalıcılık testi olarak uygulanmış; bu testten aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış; puan ortalamaları arasındaki fark t testi ile sınanmıştır. Gerek deney, gerekse kontrol grubundaki öğrencilerin öğrendiklerini hatırlama düzeylerini belirlemek amacıyla uygulanan kalıcılık testi puanlarıyla ilgili bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Deney ve Kontrol Gruplarının "Yaşadığımız Yer" ve "Toplum Hayatımız" Üniteleri Başarı Testleri Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bulgular

Ünite	Öğrenci Grupları	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (SS)	Serbestlik Derecesi (Sd)	t Değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)
Yaşadığımız Yer	Kontrol Grubu	20	86.20	11.99	38	2.14	< 0.05
	Deney Grubu	20	92.80	6.69			
Toplum Hayatımız	Kontrol Grubu	20	81.40	17.61	38	2.25	< 0.05
	Deney Grubu	20	91.60	9.87			

t tablo: 2.02

Tablo 3'te görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin kalıcılık testlerinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında "Yaşadığımız Yer" ünitesinde deney grubu lehine 6.60 puanlık bir fark vardır. Bu farkın anlamlı olup olmadığı t testi ile sınanmış ve t=2.14 değeri bulunmuştur. Bulunan bu değer 38 serbestlik derecesinin. 05 anlamlılık düzeyindeki 2.02 tablo değerinden büyüktür. "Toplum Hayatımız" ünitesinde ise, deney grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin kalıcılık testinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında deney grubu lehine 10.20 puan fark bulunmaktadır. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak amacıyla, grupların puan ortalamalarına t testi uygulanmış ve t= 2.25 değeri bulunmuştur. Bulunan bu değer 38 serbestlik derecesinin. 05 anlamlılık düzeyindeki 2.02 tablo değerinden büyüktür. Bu bulgular, ilköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde örnekolaya dayalı öğretimin uygulandığı deney grubunda bulunan öğrencilerin öğrendiklerini hatırlama düzeyi ile örnekolaya dayalı öğretimin uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin öğrendiklerini hatırlama düzeyleri arasında deney grubu lehine istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle bu bulgular, Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin öğrendiklerini hatırlama ya da öğrenmede kalıcılığı sağlamada örnekolaya dayalı öğretimin geleneksel öğretimden daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Böylece, Hayat Bilgisi dersinin öğretiminde örnekolaya dayalı öğretimin uygulandığı deney grubu ile örnekolaya dayalı öğretimin uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin öğrendiklerini hatırlama düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu öne süren ikinci denence doğrulanmıştır.

Tartışma ve Öneriler

İlköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinin öğretiminde geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu ile örnekolaya dayalı öğretimin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin akademik başarıları arasında deney grubu lehine istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark bulunmuştur. Bir başka deyişle, örnekolaya dayalı öğretim, öğrencilerin Hayat Bilgisi dersindeki başarılarını artırmada etkili olmuştur. Örneğin, Maetozo (2003)

tarafından yapılan “Sağlık Derslerinde Örnekolay Yöntemi Kullanımına İlişkin Fakülte Öğrencilerinin Algılarının Araştırılması”; Çakır (2002) tarafından yapılan “Fen Eğitiminde Örnekolaya Dayalı Bir Öğretim Yönteminin Geliştirilmesi, Uygulanması ve Değerlendirilmesi”; Dawson (1994) tarafından “Örnekolaya Dayalı Öğretim Sınıflarında Öğrenci Katılımının ve Öğrenci-Öğretmen Etkileşiminin İncelenmesi”; Li (1996) tarafından gerçekleştirilen “İlköğretim Öğrencilerinin Okuduğunu Anlamayı Geliştirmede Örnekolay Yönteminin Kullanılması” adlı araştırmaların örnekolaya dayalı öğretimin öğrenci başarısını artırdığına yönelik bulgularıyla örtüşmektedir. İlköğretim üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinin öğretiminde geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu ile örnekolaya dayalı öğretimin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin öğrendiklerini hatırlama düzeyleri arasında deney grubu lehine istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark bulunmuştur. Başka bir deyişle, örnekolaya dayalı öğretim, öğrencilerin öğrendiklerini hatırlama düzeylerini artırmada geleneksel öğretime göre daha etkili olmuştur.

Sonuç olarak bu araştırmada, öğrencilerin öğrenmekten zevk alarak katıldıkları örnekolaya dayalı öğretimle birlikte öğrencilerin başarısının yanında bilgilerin kalıcılığının da oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen merkezli olarak bilinen yöntem ve tekniklerden uzaklaşarak öğrencinin aktif olacağı yöntem ve tekniklerin kullanılmasında büyük yararlılıkların olduğu görülmektedir. Bu amaçla, İlköğretim Hayat Bilgisi dersinde öğrencilerin akademik başarılarını artırmada ve öğrendikleri bilgilerin kalıcılığını sağlamada örnekolaya dayalı öğretim yönteminden yararlanılabilir. Örnekolaya dayalı öğretim yönteminin sınıf içinde uygulanmasına yönelik olarak bu araştırmada geliştirilen materyaller ve uygulanan etkinlikler Hayat Bilgisi dersinde uygulanmak üzere örnek alınabilir. Örnekolaya dayalı öğretim uygulamasının sınıflarda kullanılabilmesi için öğretmenlere hizmet içi eğitim verilebilir. Öğretmen adaylarının öğretmen merkezli öğretim yöntem ve tekniklerinin yanında öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini öğrenmelerine olanak sağlayacak biçimde eğitim ortamları hazırlanabilir.

Kaynakça

- Allali, B. (2003). *Teaching/learning with cases*, Al Akhawayn Üniversitesi Web Sitesindeki; <http://mailalahakwayn.ma/~B.Allali/MGT-W1Suite.ppt> adresinden, 05.02.2004 tarihinde alınmıştır.
- Alvarez, C. M. & diğerleri.(1991). Case-based instruction and learning: An Interdisciplinary Project, *Reading is Knowledge*. Eds: In T.V. Rasinski, Padak , N.D. & Logan, J. *Thirteenth year book and The Collage Reading Association*, ss. 53-62.
- Aydın, M. Z. (2003). *Ahlâk öğretiminde örnekolay incelemesi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Batı Ontario Üniversitesi Web sitesi.(2004). *The case method*. Batı Ontario Üniversitesi Web Sitesindeki; http://www.ivey.uwo.ca/mba/1_case_method.htm adresinden, 05.02.2004 tarihinde alınmıştır.
- Bilen, M.(1999). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çakır, Ö. S. (2002). *Fen eğitiminde örnekolaya dayalı bir öğretim yönteminin geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü,
- Dawson, D. L. (1994). *An investigation of student participation and student-teacher interaction in the case method classroom*, ProquestUmi Digital Dissertation Web Sitesindeki; <http://www.lib.umi.com> adresinden, 05.04.2004 tarihinde alınmıştır.
- Demirel, Ö.(2002). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Dördüncü Baskı Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Diamentes, T. & Ovington J. (2003). Storytelling: using a case method approach in administrator preparation programs, *Education*, 123-3:465-471, EBSCOhost Veritabanındaki; <http://web15.epnet.com> adresinden, 20.09.2004 tarihinde alınmıştır.
- Gökçe, E. (2003). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin yeterlilikleri. *Çağdaş Eğitim*, 28-299:36-48.
- Graham P. T. & Paul C. C. (1980). The case method: A basic teaching approach, *Theory into Practice*, 19-2:112-116.
- Karakoç, N. (1993). *Halkla ilişkilerde örnekolaylar*. İzmir.
- Karagöz, S. & Çivi C. (1997). *Genel öğretim metotları*. Genişletilmiş Yedinci Baskı İstanbul: Öz Eğitim Yayınları.
- Kreps, G. L.(1984). *Using the case study method in organizational communication Classes: Developing Students' Insight, Knowledge and Creativity*, EBSCOhost Veritabanındaki; <http://weblink1.epnet.com> adresinden, 17.06.2004 tarihinde alınmıştır.
- Li, R. (1996). *Using case method to improve reading comprehension of elementary student*, ProquestUmi Digital Dissertation Web Sitesindeki; <http://www.lib.umi.com> adresinden, 05.04.2004 tarihinde alınmıştır.
- Maetozo, S. G. (2003). *An examination of college students' perceptions regarding the use of case methodology in a health and wellness course*, FirstSearch Home Veritabanındaki <http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcit/3098389> adresinden, 13.01.2004 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (2000). *İlköğretim okulu 3. sınıf programı*. İstanbul: MEB Basımevi.
- Melnyk, J. (2004). *Learning by the case method*, <http://bcas.uwinnipeg.ca/> adresinden, 05.02.2004 tarihinde alınmıştır.
- Özdemir, M. (1998). *Hayat bilgisi öğrenme ve öğretme etkinlikleri*. Birinci Basım. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Pehlivan, H. (1997). *“Örnekolay ve oyun yoluyla öğretimin sosyal bilgiler dersinde öğrenme düzeyine etkisi.”* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Saban, A. (2002). *Öğrenme öğretme süreci*. Geliştirilmiş İkinci Baskı. Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Sönmez, V. (2001). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Geliştirilmiş Dokuzuncu Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- _____.(1998). *Hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yaşar, Ş. (1994). *“Bireyselleştirilmiş öğretimde öğretmenin rolü,” 1. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri.* (28-30 Nisan 1994). Adana: Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Perceptions Related to Information and Communication Technologies (ICT) by Managers and Teachers in the Primary and the Secondary Schools (The Example of Sivas)

İlköğretim ve Liselerdeki Yönetici ve Öğretmenlerin Bilgi İletişim Teknolojileri (BİT)'ne İlişkin Görüşleri (Sivas örneği)

Erdal TOPRAKÇI*

Abstract

Problem Statement: Information and Communication Technology (ICT) has also influenced educational institutions. Education, due to its importance for the society, needs to adapt promptly to the ICT. Understanding the opinions and perspectives of teachers and school managers regarding the ICT, for taking the necessary measures will therefore be an important step.

Focus of Study: The main question of this study is what are the perceptions of teachers and school managers about the ICT? And it is that are these perceptions influenced by the type of school, and its location, and status, gender, and work experience of the teacher or school manager and whether they got a course about the ICT or not?

Methods: The population is totally 4575. The sample of the study consists of 1564 teachers and school managers. In the present study, the "ICT Opinion Questionnaire" developed by the researcher was used as the data instrument of the research and its validation was confirmed by the expert views, and item validity analyses. The items of it are answered on three points: None (1), Little (2) and Much (3). The questionnaire has good internal reliability (Alpha= 0.89).

Results: The mean and standard deviation were found to be 2,387, and 0,482 respectively. This result corresponds to the "Much" answer. As a result of this study, school managers and teachers in Sivas can be said to have positive perceptions concerning the ICT.

Suggestions: It was concluded that the perspectives of teachers and school managers regarding the ICT are positive. This is a desirable result, which needs to be maintained and further improved.

Keywords: Information and Communication Technology (ICT); School, School manager, Teacher

Öz

Problem Durumu: Bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) ile ilgili gelişmeler, eğitim kurumlarını da etkilemektedir. Toplum için taşıdığı önemden dolayı eğitimin BİT'e acilen adapte olması gerekir. Bunu sağlamanın bir adımı da öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerini anlamak olabilir.

Araştırmanın Amacı: Bu çalışmanın temel sorunu, okul yöneticisi ve öğretmenlerin BİT'e ilişkin algılarının ne olduğunu anlamaktır. Ayrıca, bu algıların, okul türünden, okulun bulunduğu yerleşim yerinden, cinsiyetten, mesleki deneyimden ve BİT ile ilgili bir kurstan geçip geçmemekten etkilenmekte olup olmadığını anlamaktır.

Araştırmanın Yöntemi: Araştırmanın evreni 4575'dir. Örneklemi 1564 öğretmen ve okul yöneticisinden oluşmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı taraf-

* Doç. Dr., Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi- etoprakci@cumhuriyet.edu.tr

ından geliştirilen “BİT Görüş Anketi” kullanılmıştır. Anket BİT ile ilgili görüşleri anlamaya dönük 10 maddeden oluşmaktadır.

Sonuçlar: Anketi yanıtlayanların verdiği yanıtlara göre, anketin bütünü açısından aritmetik ortalama değeri 2,387 ve standart sapma ,482’dir. Okul müdürü ve öğretmenlerin eğitimde BİT uygulamalarına ilişkin görüşleri “Çok” düzeyinde bir olumluluk özelliği göstermektedir.

Öneriler: Bu araştırmanın bir sonucu olarak, Sivas’daki okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin BİT’e ilişkin görüşü pozitif olarak değerlendirilebilir. Bu pozitiflik düzeyinin korunması ve daha da yükseltilmesi gerekir.

Developments in the Information and Communication Technology (ICT) have led to tremendous changes in all spheres of social structure throughout the world. These changes also influence educational institutions. Congruent with this development, application of the ICT to education is gradually gaining importance. In several countries, the ICT has now become the main instrument in planning, designing, managing, supervising, evaluating the learning-teaching process, and also communication for educators (Wiske et al. 2001). The gradual increase in the quality of teaching and learning of a designed educational curriculum has now become a characteristic directly related to the ICT. When education is considered, maybe the most important concept that comes to mind is the “school” where the users of the ICT are educated, and education supported by the ICT is served. Considering the school as a place where educational processes are being applied, the three dimensions that come out to provide the applicability of the education, and which are directly related to the use of the ICT are seen to be students, teachers and managers.

At school, it is the teacher’s responsibility to see to the realization of the appropriate behavioral changes in a student. Teachers are required to integrate the ICT into their programs in order to educate individuals of the information society. Several studies have been conducted on examining the relationship between the ICT, and the teacher (McCannon & Crews 2000; Selwyn et.al. 2001; Wiske et.al. 2001; Zhao & Cziko, 2001; Doornekamp 2002; Isman 2002; Granger et.al. 2002; Mumtaz 2002; Akpınar 2003; Lin et.al. 2004; Mooij 2004). According to O’Donnell (1996), the ICT has been able to get into schools, but not classrooms, and it has been mostly used for the purpose of computer literacy rather than as a supportive medium for education in the classrooms. The most important reason for this trend has been the reluctance of teachers to accept the ICT in schools (Hu et.al. 2003).

Performance of teachers in using the ICT, although dependent on the individual educational motivation, and several other aspects, requires a positive atmosphere provided by the school management (Otto and Albion 2002). There are several studies stating that the attitudes of school authorities on the ICT depend on factors like attitude, knowledge, competence etc. (Visscher 1992; Pelgrum 2001; Granger et.al. 2002). In these studies, it has been revealed that the attitudes of school managers about the ICT improve in time.

In a general argument of a number of studies examining the relation between the ICT and students or teachers or managers, the importance of teachers’ role in educating individuals who can produce through the ICT and the responsibility of school managers in actualizing this was emphasized. In Turkey, the introduction of the ICT is rather new, and activities to educate both teachers and school managers in

a systematic manner on the use of the ICT are only being done on a limited basis. These efforts are limited to a few credit hours of the ICT lessons served by the schools or faculties of education (YÖK 2004; Yıldırım 2000), the Community Education Centers or by private schools organized under the auspices of the Ministry of National Education (MNE), and by seminars for the training of educators of the educators prepared by the MNE to teach in schools as well as the courses offered by the In-Service Training Directorate of the MNE (Yıldırım 2000). A positive perception is a prerequisite for the acquisition of knowledge on the ICT, and its utilization and improvement by both teachers and school managers (Galanouli et.al. 2004). The aim of this study was to reveal the perceptions harbored by both the teachers and school managers in primary, and secondary schools in Sivas and to provide contribution to the establishment of an ICT based educational system.

Method

The main question of this study is "What are the perceptions of teachers and managers in Sivas about the ICT, and are these perceptions influenced by the type of school, and its location, and status, gender, and work experience of the teacher or school manager and whether they got a course about the ICT or not? The population of the study consists of teachers and school principals employed in different kinds of 152 primary schools and 62 secondary schools in the rural (116 schools), and the urban (98 schools) in 2003-2004 school term. Total number of the teachers and principles in the urban (city center-Sivas) is 1737 for the primary schools, and 812 for the secondary schools whereas total number of the teachers and managers in the rural area of Sivas is 1013 for the primary schools, and 522 for the secondary schools. The population is totally 4575. The sample of the study consists of 1564 teachers and managers. Information regarding all the schools has been gathered. Accordingly, the representation rate of this sample for the population is %34,185.

In the present study, the "ICT Opinion Questionnaire" developed by the researcher was used as the data instrument of the research and its validation was confirmed by the expert views, and item validity analyses. For the reliability, Test-retest reliability was used, and Pearson Correlation Coefficient calculation was used to measure coefficient calculations ($r = 0.82$, $n = 120$). The questionnaire was made up of 10 items aimed at elucidating the views about the ICT. The items of it are answered on three points: None (1), Little (2) and Much (3). The questionnaire has good internal reliability ($\text{Alpha} = 0.89$).

The questionnaire had been applied to the subjects in a period of 6-month. Prior to the application of it, the researcher went to the schools chosen, and took the list of the teachers in each school. Then, the subjects of the study were chosen randomly from each school and then the questionnaire was given to the subjects.

After the application of the questionnaire, each questionnaire was reviewed, and transferred to computer. The data gathered by the questionnaire was analyzed by the SPSS software (version 10) and the Point Intervals Coded according to the Alternatives-(PICA) ($3-1=2$) ($2/3=0.666$) (None=1.00-1.666; Little=1.667-2.333; Much =2.334-3.00) The t-test was used to make comparisons when there were two groups. The significance level was .05.

Results

In this part of the study, the findings obtained from the questionnaire are presented in three categories; characteristics of the subjects, means and standard deviations, and t-test results.

Characteristics of the Subject

1068 (68.3%) of the subjects were employed in primary schools, and 496 (31.7%) in secondary schools. 599 (38.3%) of the subjects were female, and 965 (61.7%) were male. 880 (56.3%) of the subjects were employed in city centers, and 684 (43.7%) in counties. 1402 (89.6%) of the subjects were teachers, and 162 (10.4%) were school managers. 995 (63.6%) of the subjects had been employed for 0-10 years, and 569 (36.4%) for 11-20 years. 966 of the subjects (61.8%) received a course on the ICT, whereas 598 (38.2%) subjects did not.

Means and Standard Deviations of the Questionnaire Items

According to the answers given by the subjects, the mean was 2.38, while the standard deviation was 0.48 for. As can be seen, this mean corresponds to "Much" (2.334-3.00). This finding seems to support the finding of Hızal (1989) in which it was concluded that "teachers in Turkey have a positive attitude toward new technologies."

As seen in Table 1, the lowest mean was belong to "I find myself adequate in using the ICT" item (Mean=1.76; Sd=0.59). This mean corresponds to "Little". A similar finding was observed by Kocasarac (2003) who found in his study that "teachers do not find themselves adequate in use of computers in teaching". On the other hand, another item with a low score is "My school teacher/school principal expects me to use the ICT" (Mean=1.88; Sd=0.70). According to this result, school managers and teachers obviously do not expect anything from each other regarding the use of the ICT. However, the high level of the ability to perform the related behavior is an important criterion for the positive opinion. According to Pelgrum (2001), school managers should expect interest and competence on the use of the ICT from their teachers.

Table 1

Means and Standard Deviations of the Questionnaire Items

Item No	Items	Mean	SD
1.	My school teacher/principal expects me to use the ICT.	1.88	0.70
2.	I find myself adequate in using the ICT.	1.76	0.59
3.	I am at ease with the teacher/principal who helps me in applying the ICT to education.	2.12	0.75
4.	The ICT is beneficial for teachers for more effective teaching.	2.61	0.66
5.	Employment of the ICT in teaching facilitates the use of new methods.	2.48	0.72
6.	I would like to undertake a course on the application of the ICT to teaching.	2.44	0.74
7.	Training programs on the application of the ICT to teaching (and similar courses) should be mandated for school managers and teachers.	2.50	0.72
8.	The ICT is going to play a greater role in the educational system and its applications in the future.	2.69	0.62
9.	In order to maintain an effective use of the ICT in education, educational committees (comprising of managers, teachers, students, etc) should be formed.	2.52	0.68
10.	School management is going to be more effective with the ICT.	2.69	0.62

N=1564

The rest of the items have mean scores within the level of "Much" (See Table-1). According to this finding, the school managers and teachers state that: they are at ease with the teacher/principal who support the use of ICT in education; express the benefit of using the ICT in effective teaching; believe that the ICT is going to facilitate the use of new methods in teaching and that if given an opportunity, they will undertake remedial courses in the application of the ICT, and even are in support of it being compulsory (Hızal 1989); also believe that in each school an expert (Lim et.al. 2003) as well as an educational committee should be formed, and that in the future, the ICT is going to play a more significant role in the educational system and its applications; and finally they believed that school management is going to become even more efficient with the ICT (Visscher 1992; Zain et.al. 2004).

Means according to Some Variable

As it would be recalled, according to the answers of the subjects, the mean and standard deviation for the answers as a whole was found to be 2.38 and 0.48 respectively. In Table-2, the results of the t-test, used to determine whether scores for some of the variables show significant differences or not are given.

Table 2

T-test results

Variables	N	Mean	SD	DF	t	p
Type of the school						
Primary	1068	2.37	0.48	1562	1.35	0.175
Secondary	496	2.41	0.47		.	
Gender						
Female	599	2.36	0.47	1562	1.49	0.136
Male	965	2.40	0.48			
Location of the school						
Urban	880	2.36	0.51	1562	2.34	0.019*
Rural	684	2.41	0.43			
Job Status						
Teacher	1402	2.36	0.49	1562	6.32	0.001**
Manager	162	2.61	0.30			
Having a course on the ICT						
Yes	966	2.43	0.43	1562	5.35	0.001**
No	598	2.30	0.53			
Work experience						
0-10 Years	995	2.40	0.46	1562	1.43	0.153
11-20 Years	569	2.36	0.51			

*p<.05; **p<.001

In Table-2 it can be seen that the perceptions of the teachers and managers concerning the ICT do not show any significant differences according to the type of the school. That is, the primary (Mean=2.37; SD=0.48) and secondary school (Mean=2.41; SD=0.47) teachers and school managers have the same attitude toward the ICT (t=1.35; p= .17). This finding seems to be alike with the findings of Galanouli et.al (2004). In terms of gender, the teachers or school managers whether female (Mean=2.36; SD=0.47) or male (Mean=2.40; SD=0.48) have the same perceptions about the ICT (t=1.49; p= .136). However, in the literature, in addition to the reports that no change in perception occurs according to gender about the ICT (Galanouli et.al. 2004), there are some studies state that women tend to have a less positive attitude about the ICT (Merrill 1991). As seen in Table-2, despite the difference in means according to gender, t-test results show no significant difference. Concerning the work experience of the teachers and school principles, it is evident that work experience does not lead to any significant differences regarding the perceptions about the ICT. Whether the staff who were newly employed (Mean=2.40; SD=0.46) and have just started the job or whether those who have been working for long years

(Mean=2.36; SD=0.51), the ICT is perceived in the same way ($t=1.43$; $p= .153$). A similar result was observed in the studies by Tsitouridou & Vryzas (2003) and by Galanouli et.al. (2004). This result can be explained in part by the fact that adequate training in the ICT literacy was not offered to those under training as teachers (Fisher 1997; Sheffield 1998), and the usage and development of technology in courses taught in the teacher training institutions could not keep up to the developments in technology, because the emphasis had been made on economic needs rather than curricular needs..

As can be seen in Table 2, there is a significant difference between the subjects employed in a school in a rural area and those employed in a school in a city. Accordingly, a teacher or a manager who works in rural area (Mean=2.41; SD=0.43) has a much positive opinion ($t=2.34$; $p= .019$) about the ICT than those who work in urban (Mean=2.36; SD=0.51). It is quite interesting that the teachers and school managers in rural area have much positive perceptions about the ICT compared to their counterparts in urban. There might be some differences in application of the ICT in a given country, and as it might be expected, cities had been advantageous in this regard (Harding 2002). In the literature, this case termed as the digital divide has been said to lead to inequalities (Castells 2001). One reason for such a result might be the yearning of people in rural area for the ICT, and the hesitation of those dwelling in urban in the face of a confusion caused by the mass use of the ICT.

When job status variable is considered, a significant difference appears between the teachers and school leaders in favor of the later. That is, the school leaders (Mean=2.61; SD=0.30) compared to the teachers (Mean=2.36; SD=0.49) seem to have more positive perceptions about the ICT ($t= 6.32$; $p= .001$). A possible reason for such a result might be the fact that the use of the ICT in schools initially begins in the office of a school leader (McCannon & Crews 2000). Furthermore, several studies found teachers to be a "techno phobic" (Selwyn et.al. 2001), showing resistance against technology (Granger et.al. 2002; Hu et.al. 2003), and thus they are unable to utilize the ICT effectively (Zhao and Cziko 2000). Moreover, even school leaders feel discomfort due to the teachers' negative attitude towards the ICT (Pelgrum 2001). The fact that the school leaders were found to have a much more positive perception of the ICT than the teachers could help in creating a supportive atmosphere in the process of integrating the ICT into school (Maurer and Davidson 1998; Hope et.al 2000). Likewise, teachers tend to wish that school leaders should be in support of the ICT practices of them (Lin et.al 2004).

Finally, the subjects who received a course on the ICT (Mean=2.43; SD=0.43) were found to be more positive about the ICT compared to those who did not have any courses whatsoever (Mean=2.30; SD=0.53) ($t= 5.35$; $p= .001$) on the ICT. The fact that those who have gone through a process of training or have had a course on the ICT display more positive perceptions about the ICT points out clearly the importance of both pre-service (Yıldırım 2000; Tsitouridou & Vryzas 2003) and in-service ICT courses (Tearle 2003). The perceptions expressed by the teachers about the ICT are influenced by their experiences in the ICT (Necessary & Parish 1996). As a matter of fact, the teachers showed a longing to get training on the use of the ICT (Mumtaz 2002). When teachers do understand the basic principles of the computer assisted education, and are given the opportunity to see its' contributions will no doubt view computers positively and therefore be successful in operating it (Memmedova and Seferoglu 2001).

Discussions and Suggestions

As a conclusion of this study, school managers and teachers in Sivas can be said to have positive perceptions concerning the ICT. However, considering the mean ($\bar{x} = 2.387$), it seems to correspond to "Much" (2.334-3.00) as the PICA. This is a desirable result, which needs to be maintained and further improved. Otherwise, any move or effort by the MEB circles about the ICT may be upset. The following suggestions may be put forward so as to maintain and encourage teachers' and managers' almost positive impressions and opinions of ICT.

Several attempts ranging from having courses especially in faculties of education of universities which is the first place for teacher candidates to meet with the ICT to increasing the number or credit of courses about the ICT and teaching courses via the ICT should be made. Another attempt might be making in-service training programs in a more systematic manner (Hancock 1997, s.63). The term Systematic here refers to the professionalism provided by the contents of the ICT courses, the places and times these courses are offered as well as the qualities of those giving the courses. Likewise, a finding from this study was the fact that the teachers or school managers who had a course related to the ICT demonstrated positive attitudes toward the ICT. Activities of that kind if conducted systematically would be expected to improve these positive perceptions.

Several variables effect the perceptions of teachers and school managers about the ICT. These variables extend the entire range from the ICT opportunities available to school personnel, to students and their families and from the society in which one exists to all over the world. This situation also shows clearly just how complicated the perceptions regarding the ICT (Tsitouridou & Vryzas 2003). To improve the positive opinions of teachers and school managers about the ICT, it is also necessary to take into account these variables. Considering the results of the study, special attention should be given to the finding that higher positivism is shown by the subjects in the rural or the lower positivism shown by the subjects in the urban about the ICT. Despite various reasons about it, in order not to reduce the positive perceptions of teachers and school managers in the rural while at the same time improving the positive perceptions of those in the urban, appropriate steps and measures need to be taken. Accordingly, it is evident that different strategies are needed in forming and developing positive perceptions about the ICT in the rural as well as in the urban.

As would be recalled, the ratio of positive perceptions about the ICT among the school managers was higher than the teachers. Accordingly, different activities need to be organized for these two groups. Furthermore, some opportunities that will enable school managers to improve positive perceptions of teachers on the ICT need to be provided to school managers.

School managers and teachers also need to make some kind of efforts individually for successful use of the ICT in education. Examples of these efforts can be that school managers or teachers may use the ICT in running their courses, and administrative duties; need to be creative to realize the goals of the ICT in their programs; may organize activities about it in school; may refer to improve awareness and ensure productive use of all this important technology; may making attempts to apply the ICT by interacting with each other outside their courses or administrative schedules.

References

- Wolf, E. (1990). Distinguished lecture: Facing power. *American Anthropologist*, 92, 586-596.
- Castells, M. (2001). *The internet galaxy: Reflections on the internet, business and society*. New-York: Oxford University Press
- Doomekamp, G. (2002). A comparative study on ICT as a tool for the evaluation of the policies on ICT in education, *Studies in Educational Evaluation*, 28, 253-271.
- Fisher, M. M. (1997). The voice of experience: In-service teacher technology competency recommendations for pre-service teacher preparation programs. *Journal of Technology and Teacher Education*, 5(2/3), 88-97
- Galanouli, D., Murphy, C., & Gardner, J. (2004). Teachers' perceptions of the effectiveness of ICT-competence training, *Computers & Education*, 43, 63-79
- Granger, C.A., Morbey, M. L., Lotherington, H., Owston, R.D., & Wideman, H.H. (2002). Factors contributing to teachers' successful implementation of IT, *Journal of Computer Assisted Learning* 18, 480-488
- Hancock, V. (1997). Creating the information age school, *Educational Leadership*, 55(3), 60-64
- Harding, E. (2002). *Reaching rural Canada: Living the broadband dream*. Ovum Report, February 2002. Retrieved May 06, 2004 from <http://www.ovum.com>
- Hızal, A. (1989). *Bilgisayar eğitimi ve BDÖ ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Hu, P.J., Clark, T.H.K., & Ma, W. W. (2003). Examining technology acceptance by school teachers: a longitudinal study, *Information & Management*, 41(2), 227-241.
- Isman, A. (2002). Sakarya ili öğretmenlerinin eğitim teknolojileri yönündeki yeterlilikleri, *Türkisch Online Journal of Educational Technology - Article 10*: Retrieved July 20, 2004, from, <http://www.tojet.net/articles/1110.htm>
- Kocasarac, H. (2003). Bilgisayarların öğretim alanında kullanımına ilişkin öğretmen yeterlilikleri, *The Turkish Online Journal Of Educational Technology*, Article 10: Retrieved July 10, 2004, from <http://www.tojet.net/articles/2310.htm>
- Lim, P. L., Teo, T. H., Wong, P., Khine, M. S., Chai, C.S., Divharan, S. (2003). Creating a Conductive learning environment for the effective integration of ICT: Classroom management issues, *Journal of Interactive Learning Research*, 14(4), 405-423.
- Lin, J. M., Lee, G. C., & Chen, H. Y. (2004). Exploring potential uses of ICT in Chinese language arts instruction: eight teachers' perspectives, *Computers & Education* 42, 133-148
- McCannon, M., & Crews, T. B. (2000). Assessing the technology training needs of elementary school teachers, *Journal of Technology and Teacher Education*, 8(2), 111-121.
- Maurer, M., & Davidson, G.S (1998). *Leadership in instructional technology*. New-Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Memmedova A., & Seferoğlu, S. S. (2001). Bilgisayar destekli eğitimde rol alan formatör öğretmenlerin görevlerini gerçekleştirme düzeylerine ve BDE uygulamalarına ilişkin görüşleri, [Özel Sayı] *Sakarya Ünv. Eğitim Fak. Dergisi* 2, 351-358.
- Merrill, M.D. (1991). Constructivism and instructional design, *Educational Technology*, 31(5), 45-53.
- Mooij, T. (2004). Optimizing ICT effectiveness in instruction and learning: multilevel transformation theory and a pilot project in secondary education, *Computers & Education* 42, 25-44
- Mumtaz, S. (2002). Children's conceptions of information communications technology, *Education and Information Technologies* 7(2), 155-168,
- Necessary, J. R., & Parish, T. S. (1996). The Relationship between computer usage and computer-related attitudes and behaviors, *Education*, 116(3), 384-387.
- O'Donnell, E. (1996). *Integrating computers into the classroom: the missing key*. London: the Scarecrow Pres, Inc.
- Otto, T.L., & Albion, P.R. (2002). Understanding the role of school leaders in realizing the potential of ICT's in education. Paper presented at the 13th International Conference of SITE, Nashville.
- Pelgrum, W.J. (2001). Obstacles to the integration of ICT in education: Results from a worldwide educational assessment, *Computers & Education* 37, 163-178
- Potosky, D., & Bobko, P. (2001). A model for predicting computer experience from attitudes toward computers, *Journal of Business and Psychology*, 15(3), 391-404.
- Selwyn, N., Dawes, L., & Mercer, N. (2001). Promoting Mr. 'Chips': the construction of the teacher/computer relationship in educational advertising, *Teaching and Teacher Education*, 17, 3-14.
- Sheffield, C. J. (1998). A trend analysis of computer literacy skills of preservice teachers during six academic years, *Journal of Technology and Teacher Education*, 6(2/3), 105-115
- Tearle, P. (2003). ICT implementation: what makes the difference? *British Journal of Educational Technology* 34, (5), 567-583
- Tsitouridou, M., & Vryzas, K. (2003). Early childhood teachers' attitudes towards computer and information technology: The case of Greece, *Information Technology in Childhood Education Annual*, 187-207
- Yıldırım, S. (2000). Effects of an educational computing course on pre-service and in-service teachers: A discussion and analysis of attitudes and use, *Journal of Research on Computing in Education*, 32(4), 479-497.
- YÖK (Yüksek Öğretim Kurulu). *Yüksek öğretim kurulu dokümanları*. Retrieved July 22, 2004, from <http://www.yok.gov.tr>
- Visscher, A. J. (1992). *Design and evaluation of a computer-assisted management information system for secondary schools*, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Twente, Enschede.
- Wiske, M. S., Sick, M., & Wirsig, S. (2001). New technologies to support teaching for understanding, *International Journal of Educational Research* 35, 483-501
- Zain, M. Z. M., Atan, H., & Idrus, R. M. (2004). The impact of information and communication technology (ICT) on the management practices of Malaysian Smart Schools, *International Journal of Educational Development* 24, 201-211.
- Zhao, Y., & Cziko, G. A. (2001). Teacher adoption of technology: a perceptual control theory perspective, *Journal of Technology and Teacher Education*, 9(1), 5-30

Türkçe Öğretiminin Amaçları Bağlamında Yabancı Dille Eğitim Olgusuna Eleştirel Bir Bakış

A Critical View to the Concept of Teaching by Foreign Language in the Context of the Aims of Turkish Language Teaching

Hakan ÜLPER*

Öz

Problem Durumu: Türkiye’de örgün eğitim çatısı altında ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde Türkçe/Türk dili ve edebiyatı dersleri vardır. Bu derslerle öğrencilerin anadili eğitimi açısından belirlenen hedeflere ulaşmaları sağlanmaya çalışılır. Ancak Tekin (1980) in de belirttiği gibi ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde gerçekleştirilen Türkçe öğretimi etkinlikleri istenilen sonucu vermemiştir. Bu başarısız tablonun ortaya çıkmasında pek çok etken vardır. Bu etkenlerden biri de yabancı dille yapılan eğitimidir. O nedenle bu çalışmada yabancı dille yapılan eğitimin, öğrencilerin anadili gelişimleri açısından ne tür olumsuz etkileri olacağı üzerinde durulacaktır.

Araştırmanın Amacı/Soruları: "Anadili eğitiminin amaçları nelerdir?" "Yabancı dille eğitim yapılmasının anadili eğitiminin amaçları bakımından olumsuz etkileri nelerdir?" sorularının yanıtını bulmaya çalışmak, çalışmamızın amacını oluşturmaktadır.

Veri Kaynakları: Çalışmamızın başında anadili kavramı ve anadili eğitiminin amaçları üzerinde durulmuş ve sonrasında anadili eğitiminin amaçlarına ulaşmada yabancı bir dille yapılan eğitimin etkisi irdelenmiştir. Bu bağlamda, ilgili kaynaklara yönelerek, önce anadili kavramı ve anadili eğitiminin amaçları belirginleştirilmiştir; sonrasında ise yabancı dille eğitim konusunda yapılmış olan bazı araştırmalara değinilerek, tüm bunlar anadili eğitiminin amaçları bağlamında düşünsel düzlemde tartışılmıştır.

Ana Tartışma: Düşünsel düzlemde bir tartışma yazısı olarak tasarlanan bu çalışmada, eğitimin yabancı bir dille yapılmasının, anadili eğitimi açısından olumsuz etkilere neden olacağı yargısından yola çıkılmış ve gerekçelerin sunulması yoluyla bu yargı savunulmaya çalışılmıştır.

Sonuç ve Öneriler: Uygur bir dünyada her birey birden çok dil bilmelidir; ancak bireylere bir ya da birden çok yabancı dil öğretmenin yolu, onların yabancı bir dille eğitim veren okullarda okumalarından geçmez. Tam karşıtı yabancı bir dille eğitim yapan okullarda okuyan öğrencilerin hem yabancı dil becerileri hem de anadili becerileri istenilen düzeyin altında kalmaktadır. Bu durumda yabancı dille eğitim vermeyi, yabancı dil öğretmek için bir yöntem olarak görmek yerine, eğitimin Türkçe olarak verildiği ve bunun yanında da yoğun bir biçimde yabancı dil eğitiminin verildiği bir yapının oluşturulması daha yararlı olabilir.

Anahtar Sözcükler: Anadili, anadili eğitimi, yabancı dille eğitim.

Abstract

Problem Statement: In Turkey, "Turkish" and "Turkish Language and Literature" courses are given in primary and secondary schools under the formal education framework. Efforts are made in order to make students achieve the targets determined by mother tongue education via these courses. However, as stated by Tekin (1980) the activities in Turkish language teaching courses in primary and secondary level haven't reached the desired results. There are many factors effecting this unsuccessful situation. One of these factors is education in foreign language. Therefore in this study the negative effects of education in a foreign language on the first language development of the students will be discussed.

* AÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi ABD Araştırma Görevlisi, AÜ, DTCF, Sıhhiye, e-posta: hakanulper@myynet.com / hakanulper@gmail.com

Purpose and Research Questions: The aims of our study is to try to find out answers to the following research questions: What are the aims of mother tongue education? What are the negative effects of education in a foreign language on mother tongue education?

Sources of Evidence: At the beginning of our study, we stated the concept of “mother tongue” and the aims of mother tongue education and emphasized the effect of a foreign language on achieving the aims of mother tongue education. In this context, the concept of mother tongue and the aims of mother tongue education is clarified by referring to the related sources, and then all these are discussed in an intellectual platform by referring to some researches on the education in a foreign language.

Main Argument: In our study, which is designed as a discussion text on an intellectual platform, the assumption of education in a foreign language has negative effects on mother tongue, is discussed by presenting some reasons.

Conclusions and Recommendations: A civilized person should know more than one language, but the way to teach him/her one or more than one foreign language is not the schools educating students in a foreign language. On the contrary, both the foreign language skills and mother tongue skills of the students educated in the schools educating in a foreign language stays below the desired level. In this case, it could be more useful to establish a system in which the education is given in mother tongue with an intensive foreign language teaching program instead of regarding education in a foreign language as a method of teaching a foreign language.

Keywords: Mother tongue, mother tongue education, teaching in a foreign language.

Osmanlı döneminde 1800’lü yıllardan önce devletin Türkçe öğretilmesine ilişkin hiçbir çabası yoktur. 1860’lı yıllarda ise başlayan Türkçülük akımıyla birlikte birleştirici bir bağ olması için devlet dilinin Türkçe olması yönünde güçlü bir eğilim oluşmuştur. Bu eğilimin sonucunda halka Türkçeyi öğretmenin ve benimsetmenin gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu gereklilik yani Türkçenin okullarda ders olarak öğretilmesi gerekliliği ilk olarak askeri okulların açılmasıyla doğmuştur. Sonuçta Selçuklulardan itibaren eğitim programlarının dışında kalan Türkçe, 1884 yılında bütün okullarda ders olarak yer almıştır. 1908 yılında ise bir İslam eğitim kurumu olan medreselerin programına da girmiştir (Demircan, 1988). Bu iki tarih bir başlangıç olması bakımından önemlidir.

Cumhuriyet döneminde birçok devrim gerçekleştirilmiştir. Bu devrimleri gerçekleştirmekteki amaç bu topraklarda yaşayan insanlardan çağdaş bir ulus yaratmaktır. Bu uğurda gerçekleştirilen devrimlerin en önemlilerinden biri, Tevhid-i Tedrisat Kanununun (Öğretimin Birleştirilmesi) çıkartılmasıdır.

Bu kanunla eğitim alanında baş gösteren ve ülkenin birlik ve bütünlüğünü tehlikeye atan iki başlı eğitim anlayışına son verilmiş, eğitim ve bilim dili olarak Türkçe kabul edilmiştir. Bu aşamadan sonra Türkçenin hızla öğretilmesi için çalışmalar yapılmış; yeni Türk abecesi kabul edilmesiyle birlikte günümüzdeki Türkçe eğitiminin temelleri atılmıştır. 1928 yılında yeni abecenin kabul edilmesinden hemen sonra Türkçe öğretimi için programlar geliştirilmeye başlanmıştır.

1929 yılında dil ve edebiyat öğretimini bütüncül bir yaklaşımla ele alan bir program geliştirilmiştir. 1945 yılında yapılan programla ilk ve ortaokul düzeylerindeki Türkçe öğretimi birbirini tümler nitelikte, lise düzeyi ise daha farklı nitelikte tasarlanmıştır. Bugünkü benzer nitelikteki ilk program 1957 yılında hazırlanmıştır. 1981 yılına dek ise 1968’de hazırlanan program yürürlükte kalmıştır. 1981’den bugüne dek ise 1981 yılında hazırlanan program yürürlükte (Demirel, 2000).

Anadili ve Anadili Eğitiminin Amaçları

Dünyaya gelen her birey dünyada konuşulan tüm dilleri öğrenebilme yetisine sahiptir. Yani insanlar sadece bir dili edinebilme yeteneğiyle doğmazlar. Ancak içinde yaşadıkları toplumun dili ya da dilleri doğumlarından itibaren onları kuşatır. Bunun sonucu olarak da kişiler içinde yaşadıkları toplumun dili ya da dillerini edinirler. Anadili; "Çocuğun içinde bulunduğu aile ve toplumda ilk öğrendiği dil, ilk dil ya da birinci dil." (Kocaman, Osam, 2000, s. 8); "İnsanın içinde doğup büyüdüğü, aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dil." (Vardar, 2002, s.16) olarak tanımlanır.

Aksan'a göre anadilinde geçen ana sözcüğü çok anlamlıdır. Dikkatli bir inceleme yapılacak olunursa olağanüstü durumlar dışında özellikle dil ediniminin ilk evrelerinde çocuğun bütün incelikleriyle annesinin dilini edindiği görülür. Aynı ölçüde olmamak koşuluyla çocuğun yakınında bulunan diğer kimseler de onu dil bakımından etkiler. Çocuğun çevresi genişledikçe değişik kimselerin de etkisi kendini gösterir (Aksan, 2004). Bu açıklamalarına bağlı olarak Aksan, (2004, s.172) anadilini; başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dil olarak tanımlamıştır.

Bunlar, temelde dilin edinme süreci göz önünde bulundurularak yapılmış olan tanımlardır. Bunların dışında anadili için bir de dilsel yeterliliğe dayalı olarak tanımlama yapılabilir. Romaine (1989)'ne göre anadili en iyi bilinen dildir. Birden çok dilde yaşamın tüm alanlarına dilsel yeterlilik eşit derecede dağılmaz. Birden çok dili konuşanlar, bunlardan birini kendilerine öğretilmekte olduğu için daha iyi bilirler. Ancak yine de evde öğrendikleri ve kullandıkları dile karşı güçlü bir sevgi bağları vardır. Bu nedenle kişiyle özdeş olan dil sık sık anadili olarak adlandırılır. Bazıları iki dilde de yeterli olduklarını hissediler ve kendilerini iki dile de özdeşleştirirler. Bu nedenle de kendilerinin iki anadilleri olduğunu söylerler.

Türk ulusunu oluşturan toplumların farklı anadilleri olmasına karşın, bu toplumların çok büyük bir kesiminin Türkçeyi anadili olarak edinmekte olduğu ve tamamının da Türkçeyi eğitim kurumlarında öğrenerek, toplumla bağlarını bu dille kurmakta oldukları görülür. Bunun için de bu çalışmanın bundan sonrasında anadili kavramıyla ulusal dilimiz olan Türkçe kastedilecektir. Anayasamızın 42. maddesi Türkçeden başka hiçbir dilin Türk vatandaşlarına anadili olarak eğitim kurumlarında öğretilmeyeceğini belirtmektedir.

Bir ulusun varlığını ve birliğini sürdürmesinde anadili yaşamsal öneme sahiptir. Bunun için anadilini en iyi biçimde öğretmeyi her ulus öncelikli hedeflerden biri olarak görür. Çünkü anadilinin öğretimiyle ulaşılması hedeflenen pek çok amaç bir ulusun bağımsız bir biçimde varlığını sürdürmesi ve birlik ve dirlik içinde uygarlaşması ile çok yakından ilgilidir.

Bu gerçeklerden yola çıkarak anadilini yani Türkçeyi daha iyi öğretebilmek için programlar geliştirilmiş, akademik düzeyde çalışmalar yapılmıştır. Amaç, Türkçeyi her zaman en üst düzeyde öğretmek olduğundan, gerek Türkçe eğitimi için programlar geliştirme çalışmaları, gerekse akademik düzeyde yapılacak diğer çalışmalar bundan sonra da çağdaş kuramlar ışığında gerçekleştirilmelidir. Bu bağlamda yapılacak olan çalışmalar aynı zamanda Türkçenin gelişimi açısından da atılmış birer adım olacaktır.

Türkçe öğretiminin belli başlı temel amaçları vardır. Bu amaçlar, hem Türkçe öğretimi programlarında, hem de Türkçe eğitimi alanıyla ilgilenen akademisyenlerin çalışmalarında görülebileceği gibi özde ortak bir noktada birleşecek amaçlar biçiminde belirtilmiştir. Bunları kısaca şöyle belirtebiliriz: “Anadili öğretiminin bireyle-re; doğru açık ve etkili bir iletişim gerçekleştirebilecek dilsel becerileri kazandırma; onların düşünme güçlerini geliştirme, yetkinleştirme ve toplumsallaşma süreçlerine katkıda bulunma gibi temel amaçları vardır. Bu amaçlar, anadili duyarlılığı ve bilinci yeterince gelişmiş bireylere, yurt ve dünya gerçeklerini anadilleriyle kavrama ve değerlendirme becerileri kazandırma gibi diğer temel amaçlarla birleşir.” (Sever, 2000, s. 5). Burada Sever, genel bir çerçeve içinde anadili eğitiminin amaçlarını iletişim ve düşünme becerilerinde yetkinleşme üzerine odaklanarak açıklamıştır.

Göğüş (1978) ise anadili eğitiminin amaçlarını daha ayrıntılı olarak beceri, bilgi kazandırma ve kişilik geliştirme yönlerinden dört bölüm halinde belirtmiştir. Buna göre Türkçe eğitiminin amaçları; anadili becerileri ve bilgileri kazandırma yönünden, zihin güçlerini geliştirme yönünden, toplumda sorumluluk duygusu kazanma yönünden ve işinde başarıya ulaşma yönünden, olmak üzere dört ana başlık altında ele alınır. Birinci başlık altında okuduğunu anlama, yazılı anlatım, dinlediğini anlama, sözlü anlatım, sözcük dağarcığını geliştirmek, dilbilgisi kurallarını öğrenmek gibi beceri ve bilgi içerikli hedefler yer alır. İkinci başlık altında yapıtlar yoluyla hümanist duygular edinme, sanat, kültür, bilgi birikimi, düşünme ve değerlendirme, kişisel zevk sahibi olma, Türk toplumunun geçmişteki ve bugünkü uygarlığını saygıyla değerlendirme gibi hedefler yer alır. Üçüncü başlık altında Türkçenin korunup geliştirilmesi için üzerine düşen sorumluluğu yerine getirme bilinci, duygu ve düşüncelerde dengeli olmak, karşıt görüşlere saygılı olmak gibi hedefler yer alır. Dördüncü başlık altında ise ast-üst ilişkilerini kavramak, meslekle ilgili yayımları izlemek, çalışma alışkanlığı kazanmak gibi hedefler yer alır.

Temel eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programının Genel Amaçları da benzer maddelerden oluşmaktadır. Sekiz maddeden oluşan bu genel amaçların özellikle ilk iki maddesi iletişim becerileriyle ilgilidir. Diğer maddeler dil sevgisi, sözcük dağarcığı, okuma alışkanlığı vb. ile ilgilidir (MEB, 1981) :

1. Öğrencilere görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlama gücü kazandırmak;
2. Onlara görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini ve düşündüklerini, tasarladıklarını söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığını kazandırmak;
3. Öğrencilere Türk dilini sevdirmek, kurallarını sezdirmek; onları, Türkçeyi gelişim süreci içinde bilinçle, özenle ve güvenle kullanmaya yöneltmek;
4. Onlara dinleme, okuma alışkanlık ve zevkini kazandırmak; estetik duyguların gelişmesinde yardımcı olmak;
5. Türü etkinlikle öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirmek;
6. Onların ulusal duygusunu ve ulusal coşkusunu güçlendirmede kendi payına düşeni yapmak;
7. Sözlü ve yazılı Türk ve dünya kültür ürünleri yoluyla, Türk kültürünü tanıma ve kazanmalarında; Türk yurdunu ve ulusunu, doğayı, hayatı, insanlığı sevmelerinde yardımcı olmak;
8. Onlara, bilimsel, eleştireci, doğru, yapıcı ve yaratıcı düşünme yollarını kazandırmada Türkçe dersinin payına düşeni gerçekleştirmek.

Kavcar, Oğuzkan ve Sever (1995) ilköğretimde Türkçe eğitiminin amaçlarını şöyle belirlemişlerdir: Anlama gücünün geliştirilmesi, anlatım beceri ve alışkanlığının kazandırılması, dinleme ve okuma alışkanlık ve zevkinin verilmesi, sözcük dağarcığının zenginleştirilmesi, temel dilbilgisi kurallarının kavratılması, dil sevgi ve bilincinin uyandırılması. Milli Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak belirlenen bu amaçlara baktığımız zaman, anlama ve anlatma becerilerinin kazandırılmak istenmesi ve sözcük dağarcığının geliştirilmek istenmesiyle, temelde iletişim ve düşünce becerilerinin geliştirilmek istendiğini; dilbilgisi kurallarının kavratılmak istenmesiyle de bu bilgilerin belenmesi değil yine iletişim sürecinde dilin doğru kullanılmasının sağlanmak istendiğini anlıyoruz. Dil sevgisi ve bilincinin uyandırılmasıyla dili korumak, doğru kullanmak ve geliştirmek için tüm bireylerin sorumluluklarını yerine getirmelerini sağlamanın amaçlandığını anlıyoruz.

“Temeleğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı”nın genel amaçlarının ilk beş maddesi ile öğrencilere anadilini kazandırmak amaçlanmıştır. Öğrencilere anadillerini kazandırarak onların toplumlarına uyumları ve bu toplumda etkin olmaları sağlanmak istenmiştir. Altı ve yedinci maddeler ulusal duygu ve sevgilerini geliştirmeye, ulusal kültür ve dünya kültürünü tanıtmaya yöneliktir. Bu da en iyi olarak yazınsal yapıtların eğitici etkileri ile sağlanır. Yani yazınsal yapıtlar dilin en iyi ve en doğru kullanıldığı yapıtlar olarak anadili eğitiminde öğretim aracı ve alanı olurlar. İlköğretimden orta öğretim düzeyine geçildikçe yazınsal yapıtlar anadili eğitimi için daha ayrıntılı bir biçimde, duygu, düşünce, yazın sanatı, tür, vb. yönlerinden “Türk Dili ve Edebiyatı” adı altında gerçekleştirilmeye çalışılır (Göğüş, 1988).

İlköğretimden yüksek öğretime değin anadili öğretiminin amaçlarında özde bir değişiklik olması düşünülemez. O nedenle yalnızca ilköğretim değil ortaöğretim ve yüksek öğretim düzeylerinde de anadili eğitiminin amaçları bir bütünlük gösterir. Buna göre tüm düzeylerde gerçekleştirilen anadili eğitiminin amaçlarını şöyle belirleyebiliriz: Okuduğunu eksiksizce, yazarın iletisini yitime uğratmadan anlayabilme; düşüncelerini, duygu, izlenim ve tasarımlarını belirli bir amaç doğrultusunda yazılaştırabilme; değişik konularda yapılan konuşmaları dinleyip ilet ve bilgi yitimine yol açmadan eksiksizce, doğru bir biçimde algılayabilme; düşünce, duygu, tasarım ve izlenimlerini güzel, doğru, etkili bir biçimde söze dönüştürme (Özdemir, 1983).

Buraya dek anadili eğitiminin amaçlarıyla ilgili olarak göstermeye çalıştığımız açıklamalardan anlaşılacağı üzere anadili eğitiminin amaçlarını dinlediğini ve okuduğunu anlama; yazılı ve sözlü anlatım yapabilme olarak belirleyebiliriz. Bu amaçları gerçekleştirmek için dilin kurallarının da çok iyi bilinmesi gerektiği açıktır. O nedenle dilbilgisi öğretimi de anadili öğretiminin amaçları arasında yer alır. Anlama ve anlatma becerilerinin kazandırılması ve bu becerilerin yetkin bir biçimde yerine getirilmesi için gereken dilbilgisi kurallarını öğretmek aslında dilin iletişim işleviyle ilgili becerilerdir. Bu durumda Türkçe öğretiminin en temel amaçlarından biri de yetkin bir biçimde iletişim becerisi kazanmış bireyler yetiştirmektir.

Diğer önemli bir amaç da söz dağarcığının geliştirilmesi yoluyla bireylerin bilimsel, eleştirel ve yaratıcı düşünme yollarını kazanmalarını sağlamaktır. Bu bağlamda bireylerin dilsel anlamda kendilerini geliştirmeleri gerekir. Bireyler ancak o zaman kapsamlı ve ayrıntılı düşünme becerisi kazanabilirler.

İnsanlar, dili yalnızca bir iletişim aracı olarak görmeye alışmışlardır. Oysaki dil, iletildiği o anlamların aynı anda yaratma yoludur. Bunun keşfedilmesi ya da anlatılması insanlara şaşırtıcı gelebiliyor (Freire, Macedo, 1998). Şaşırtıcı gelse de dilin bu gücü bilinmekte ve yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı gibi dil öğretim programlarında önemli bir amaç olarak yerini almaktadır.

Yine bir diğer önemli amaç ise dilin bir ulusun yaşamındaki önemini kavratılması ve dile saygının geliştirilmesidir. Diline saygı duyan bireyler yabancı sözcükler yerine Türkçe karşılıklarını kullanmaya özen gösterecektir. Dilin bir ulusun yaşamında ne denli önemli olduğunu kavrayan bireyler, dilini yabancı dillerin boyunduruğundan kurtarmak için çabalayacak, dilini zenginleştirmek için çalışacak ve dilini doğru kullanacaktır.

Eğitim Dili Olarak Yabancı Dil

Yabancı Dille Eğitim Olgusu

Tevhid-i Tedrisat Kanununun (Öğretimin Birleştirilmesi) yürürlüğe girmesiyle birlikte gerçekleştirilen en önemli olgulardan biri de bilim ve eğitim dili olarak Türkçenin kabul edilmesidir. Türkçenin bilim ve eğitim dili olarak kabul edilmesiyle birlikte artık okullarda Türkçeden başka bir dilin eğitim amacıyla kullanılmaması gerekir. Böylelikle hem Türkçenin işlenip zenginleştirilmesi sağlanacak hem de ulusal bilinç oluşturulacaktır.

Ancak yine de 1956 yılına dek Galatasaray Lisesi bazı derslerini yabancı dille öğretmekteydi. Bu yıldan sonra kolej (Daha sonra Anadolu Lisesi) adı altında yeni okullar açılmaya başlandı. Bunları yabancı dille eğitim yapan resmi okullar, yabancı dille eğitim yapan özel Türk okulları ve yabancı dille eğitim yapan özel yabancı okullar adı altında sınıflayabiliriz. Yabancı dille eğitim yapan resmi okullarda Fransızca, Almanca ve İngilizce ile eğitim yapılmaktadır. Anadolu Lisesi, Anadolu Teknik, Anadolu İHL, Anadolu Ticaret ve Anadolu Aşçılık Lisesi adları altında 1988-89 eğitim ve öğretim yılında toplam 146 lise eğitim etkinliklerini gerçekleştirmektedir. Yabancı dille eğitim yapan özel okullarda ise Fransızca ve İngilizce ile eğitim yapılmaktadır. 1999-2000 yılında ülkemizde genel öğretim ve mesleki öğretim olmak üzere toplam 470 özel lise bulunmaktadır. Özel yabancı okullarda ise İngilizce, Fransızca, Almanca ve İtalyanca ile eğitim yapılmaktadır (Aktaran Demirel, 2004).

Yüksek öğretim kurumlarında da aynı biçimde yabancı dille eğitim yapılabilir. Yüksek öğretimi düzenleyen 2546 sayılı yasanın 49. maddesindeki "Eğitim-öğretimi kısmen veya tamamen bir yabancı dille yapan yüksek öğretim kurumları" deyiminden yabancı dille yüksek öğretimin yasalaşmış olduğunu anlayabiliyoruz. Bu durumda Türkiye'de yabancı dille eğitim olgusu gerçeğinden söz edilebilir. Her ülkenin anadili eğitimi vermekle ulaşmaya çalıştığı hedefleri vardır. Bundan sonraki bölümde yabancı dille eğitim olgusunun anadili eğitiminin hedeflerine ulaşmada nasıl bir etkisinin olduğunu tartışmaya çalışacağız.

Yabancı Dille Eğitim Olgusunun Anadili Eğitiminin Hedeflerine Ulaşmaya Etkisi

Bir yabancı dille, özellikle dünya dili konumundaki İngilizce ile eğitim yapmak, dünyayla bütünleşebilmek, dünyadaki teknolojik, ekonomik, vb. gelişmelere daha çabuk uyum sağlayabilmek için çok yararlıdır, diye bir düşünce akla gelebilir. Ayrıca, bilimin uluslararası olması, Türkçenin yetersiz olması, iyi derecede yabancı dil öğrenmenin tek yolu olması, gelişmiş ülkelerin düzeyine ulaşmanın bir yolu olması, Türkçenin bilim terimlerinin çoğunun uydurma olması vb. (Köksal, 2002) sözde nedenlerden ötürü yabancı bir dille eğitim yapılması gerektiği gibi düşünceler de oluşabilir. Bu düşünceler pek çoğumuza çekici de gelebilir. Ancak bunun büyük sakıncaları vardır. Bu bölümde bu sakıncalardan anadili eğitiminin hedefleriyle ilişkili olanları ele alacağız.

Dünyanın pek çok ülkesinde iki dilli eğitim yapıldığını söyleyip ülkemizde de böyle bir anlayışın yer almasının uygarlaşmakla eşdeğer olduğunu düşünmek büyük bir yanılıdır. İki dilli eğitimi savunanların dikkat etmeleri gereken temel gerçek şudur: "Bu tür eğitim toplumun yapısıyla sıkı sıkıya ilişkilidir. Daha önce sömürge yönetimi altında yaşamış olmaları nedeniyle iki dilli olan ya da Kanada gibi gerçekten çok dilli olan ülkelerde iki dilli eğitimin başarı şansı yüksek olabilir. Çünkü bu toplumlarda ikinci dil yalnızca okullarda değil, toplumsal iletişim içinde de kullanılmaktadır. Oysa Türkiye gibi tek dilli toplumlarda iki dilli eğitimin başarısı sınırlı kalmaya mahkûmdur. Bu nedenle Avrupa ülkelerinin çoğunda ve Japonya gibi gelişmiş ülkelerde anadille öğretim, eğitim siyasasının temelini oluşturmaktadır. İki dilli eğitimi savunanların gelişmiş ülkelerdeki bu tutum üzerine düşünceleri gerekmektedir." (Kocaman, 1998, s. 61).

Konuya "Dilbilim açısından bakılınca, zengin ya da yoksul dil yoktur. En azından bu kavramlar o dilin yapısal niteliklerinden önce, kendisini kullananların yaşama biçimi ve gereksinimleriyle bağımlıdır. Öyleyse birtakım bilim ve uygulamaları alanlarının terimlerini Türkçede bulamıyorsak, Türkçe yoksul bir dil olduğu için değil, Türk toplumu ve Türk bilim adamları söz konusu bilim ve uygulamaları yeterince özümlememiş oldukları için bulamıyoruz." (Yücel, 1998, s.203). Kaldı ki Türkçe yapısal özelliklerince her türlü kavramı karşılayabilecek bir türetim gücüne sahiptir.

Bu gerçeklerden yola çıkarak bir dili zenginleştirmek için o dilin işlenmesi, bilimsel alanlarda en başta da eğitimde kullanılması gerekliliği kendini göstermektedir. Bugün İngilizce uluslararası düzeyde bir bilim dili olarak kabul edilir. Ancak İngilizcenin 17.yy'da bilimsel yapıtları oluşturmak için yetersiz bulunduğu bilinen bir gerçektir.¹ Buna karşın ne yazık ki yabancı dille eğitim anlayışı sonucu öğrenciler hem anadillerini geliştirmek için daha az zaman ayırmaktalar, hem de anadillerine karşı tutumları gittikçe olumsuzlaşmaktadır. Bu durumda anadili becerilerindeki gelişim sınırlı kalmaktadır.

Bir bireyin anlama ve anlatma becerilerini kazanması ve bu becerilerini iletmesi beraberinde düşünme becerisinin de işe koşulmasını gerektirir. Yani bir birey anlatma becerilerini geliştirme sürecinde düşünme edimiyle birlikte yer almaktadır. O nedenle anlama ve anlatma sürecini düşünme sürecinden ayrı olarak ele almamak gerekir.

İyi bir anlatım (hem yazılı, hem de sözlü) gerçekleştirebilmek için düşünerek anlatacaklarımızı zihnimizde bir metin haline getirir ve bunu dinleyicilere aktarırız. Bu sürecin iyi işleyebilmesi için düşüncelerimizi en ince ayrıntısına dek dile dökmemiz gerekir. Bunun için de kullandığımız dile hakim olmamız ve o dilde yeterli derecede sözcük dağarcığına sahip olmamız gerekir.

Osmanlı dönemine bakıldığında zaman Arapça ve Farsça hayranlığının olumsuz etkilerinin o dönemde özellikle soyut kavramlar açısından Türkçe sözcüklerin yerine Arapça ve Farsçalarının tercih edilmesine neden olduğu görülür. Örneğin Türkçe "öd" varken yerine zaman ve vakit kullanılmış; "us" ve "ög" varken yerine akıl ve idrak alınmış ve bunun sonucunda dilde yerli olanlar unutulmaya yüz tutmuştur. Doğu'dan ve Batı'dan yapılan çevirilerde beliren yeni kavramların Türkçeden karşılanmasına çalışılmamıştır. Türkçeden karşılıklar bulunmaya çalışılırdı halk ağızlarında olduğu gibi, Türkçe türetmelere gidilseydi bugün yüz bini aşan bir sözcüklüğe sahip olunacaktı (Aksan, 1996).

¹ Bu konuda daha geniş bilgi için Köksal, 2002'ye bakılabilir.

Doğal olarak bu süreç anadilinin anlatım olanaklarının gün geçtikçe zayıflamasına neden olmuştur. Çünkü bir dil ne denli işlenirse o denli gelişir ve güç kazanır. Tarihte yaşadığımız o günlerin bir benzerini bugün de yaşamaktayız. Yabancı dille sürdürülen eğitim etkinlikleri bireylerin anadillerinde varolan ya da türetilebilecek olan olası sözcükleri kullanıma sokmalarına engel oluşturmaktadır.

George Orwell'in "Bindokuzyüzseksenkdört" adlı romanında yeni bir dünya oluşturulur. Bundan amaç düşünmeyi önlemek, yok etmektir; onun için sözcük sayısı iyice azaltılmalı, çok anlamlı sözcükler dilden çıkartılmalı, ancak günlük ilişkilere yetecek sayıda sözcük bırakılmalıdır. Düşündürecek kavramlar yok edilmeli hele siyasi kavramlar hiç mi hiç bulunmamalıdır. Benzer bir durum yurtdışına işçi olarak giden Türkler için de geçerlidir. Almanya'ya işçi olarak giden birinci kuşak ister istemez bir dilsizlik dönemi yaşamıştır. Bu da onları bir kültürel bunalıma sokmuştur (Demircan, 2002). Bu gidişle bizim de kendi ülkemizde kendi anadilimizle üç yüz, beş yüz sözcükle konuşan ve düşünemeyen kişilerden oluşmuş, kültürel bunalım içerisinde dalından kopmuş bir yaprak gibi güçlü bir rüzgârın savurduğu yöne gitmekten kaçınmayan, bizi güdümüne almak isteyenlerin yönlendirmelerine karşı koyamayan bir toplum olmamız kaçınılmaz olacaktır.

Yapılan araştırmalara bakıldığı zaman Türk gençlerinin sözcük dağarcıklarının yaşlılarına göre çok daha kısıtlı olduğu görülmektedir. İlköğretim birinci kademedeki Türk çocukları 500 sözcük dağarcığına sahipken, normali 2000 sözcüktür. İlköğretimin ikinci kademesinde normalde 4000 sözcük dağarcığı olması beklenirken, Türk çocuklarında bu 2000'dir. Yine lise düzeyindeki bir Türk çocuğu sözcük dağarcığı bakımından dünya ortalamasının yarısına sahiptir. Dünya ortalaması 5000 iken, bizde bu sayı 2500'dür (Demircan, 1998). Bu kadar sınırlı söz dağarcığına sahip olan bireyler ancak günlük gereksinimlerini karşılayabilecek düzeyde bir iletişim kurarlar ve ancak yüzeysel ve sığ düşünceler aktarabilirler. Akademik düzeyde bir iletişim kurma, düşünce üretme ve bu düşüncelerin paylaşımı söz konusu olamaz.

Öğrencilerin sözcük dağarcıklarını zenginleştirmelerinin tek yolu onların her eğitim düzeyinde Türkçenin gücünü ve güzelliklerini yansıtan, zenginliklerini taşıyan yapıtlarla karşılaşmalarını ve bu yapıtları okumalarını sağlamaktan geçer. Bol bol okuyan öğrenci sözcük dağarcığını geliştirebilecek ve Türkçenin ne denli zengin ve güçlü bir dil olduğunu sezebilecektir. Sürekli okuyan öğrenci aynı zamanda okuma alışkanlığı da kazanabilecektir.

Öğrenciler okuma alışkanlığı kazanarak şu noktalarda da önemli kazanımlar elde edebileceklerdir: Saplantılardan arınmış bir düşünme alışkanlığı kazanmak, eleştirel bakış kazanmak, çok yönlü düşünebilme yani bir sorunu tek bir bakış açısından değil de çeşitli bakış açılarından ele alıp değerlendirme becerisini kazanmak, düş gücünü geliştirebilmek (İpşiroğlu, 1997). Bunlar da anadili eğitimi alan her bireyden beklenen özelliklerdir. Ne yazık ki öğrencilerimizin okuma alışkanlıkları yeteri düzeyde değildir. Bunun pek çok nedeni olduğu düşünülebilir. Bu nedenlerden biri de yabancı dille eğitim anlayışıdır. Çünkü, yabancı dilde okuma ve anlama hızı, anadile göre çok daha yavaştır. Araştırmalara göre orta ve yüksek öğrenimi sırasında çok iyi İngilizce öğrenen, doktora tezini İngilizce yazmış olan kişinin İngilizce okuma süresi benzer güçlükteki Türkçe metni okuma süresinden dört kat daha uzundur. Genelde yabancı dille eğitim görmekte olan öğrencilerde bu hız, anadiline göre 3-5, giderek 6-8 kat daha yavaş olabilmektedir. Bir öğrenci için bu yavaşlık, onun bütün öğrenme isteğini ortadan kaldıran bir işkenceye dönüşebilmektedir (Köksal, 2002).

Yabancı dille eğitim yapan herhangi bir okula giden öğrenci ister istemez işlenen dersleri anlayabilmek için zamanının neredeyse tamamına yakını yabancı dil öğrenmeye harcamaktadır. Bu durumda da kitap okumaya zaman ayıramamaktadır. O nedenle de okuduğu kitaplar ders kitaplarıyla sınırlı kalmaktadır. Zaman ayırsa bile, yabancı dilini daha iyi öğrenebilmek için genelde yabancı dille yazılmış kitaplara yönelebilmektedir. Ancak yabancı dildeki yetersizliği nedeniyle bir türlü özgün yapıtları okuyamamaktadır. Böyle olunca da bu dil aracılığıyla okuma alışkanlığının ilerlemesi söz konusu olmamaktadır (Demircan, 1998).

Görüleceği gibi okullarda anadili ile yapılması gereken eğitim yabancı bir dille yapılıncı öğrenciler anadillerinde yeterli düzeye gelememekte ve bilişsel bir duraklama dönemine girmekte, bunun yanında da yabancı dilde de gereken dil becerileri bakımından bir yetersizlik içine düşmektedirler. Temel dil becerilerini kazanabileceği bu çok değerli zamanlarını yabancı dil eğitimi için harcayan öğrenciler, yalnız okuma alışkanlığı edinmemek gibi olumsuz bir sonuçla karşı karşıya kalmamaktadır. Aynı zamanda okuma alışkanlığı edinmemeleri nedeniyle yazılı ve sözlü anlatım becerileri de gelişmemekte ve bu öğrenciler çok sığ bir anlama ve anlatım becerisiyle yaşama atılmaktadırlar. Çünkü biliniyor ki öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatım becerilerini geliştirmeleriyle çok kitap okumaları arasında yakın bir ilişki var. Çok okuyan çocuk zamanla okuduklarından edindiklerini paylaşma gereksinimi duyacak ve bu gereksinimini yazarak ya da konuşarak giderme yolunu seçecektir. Bu olumsuz tabloda diğer birçok etmenle birlikte yabancı dille eğitim anlayışı da önemli nedenlerinden biridir.

Okuma alışkanlığının gelişmemesi diğer yandan öğrencilerin Türkçenin ne denli güçlü ve zengin bir dil olduğunun farkına varamamalarına neden olmaktadır. Kendi dillerinin gücünü sezemeyen, zenginliğini fark edemeyen öğrenciler adeta Türkçe kullanmayı aşağılık bir şeymiş gibi algılar duruma gelmiş, anadillerine saygı duymaz olmuşlardır. Kavcar (2004) da yabancı dille eğitim anlayışı nedeniyle öğrencilerin Türkçeyi unutmaya başladıklarını, Türkçeyle özellikle yazılı anlatım becerisi bakımından yetersizlik içine düştüklerini ve anadillerini küçümseyip hor görmeye başladıklarını belirterek sormaktadır: Anadilinin yetersiz olduğu inancıyla yetişen bir genç, kendi diline ve kültürüne nasıl saygı duyacaktır?

Bütün bunların sonucunda da öğrenciler öğrenmeye çalıştıkları yabancı dillere özgü sözcükleri zamanla Türkçe sözcüklerin yerine kullanmaya başlamaktadırlar. Böyle olunca da karşımıza genelde Türkçe İngilizce karışımı bir dil çıkmaktadır. Böyle bir dille ne sağlıklı bir iletişim kurulabilir ne de derin düşünceler dile getirilebilir, ne de bu dil ulusal, bağımsız ve uygar bir toplumun kimlik göstergesi olabilir. Bu durum olsa olsa tipik bir yozlaşma göstergesi olabilir.

Yapılan bir araştırmaya göre, dersin tümünün İngilizce anlatılması durumunda sınıftaki öğrencilerin dörtte üçü anlatılanları tam olarak anlayamamakta ve yazılılarda da bildiklerini yeteri kadar anlatamamaktadırlar. Yine Anadolu Liselerinde yapılan bir araştırmaya göre öğretmenlerin dörtte üçü fen bilimleri dersinin yabancı dille öğretilmesinin üniversite sınavlarında başarı getirmede ve öğretmenlerin, öğrenciler dersleri kavramakta zorlandıkları için dersleri Türkçe verdikleri bulgulanmıştır. Aynı araştırmaya göre öğrencilerin dörtte üçü fen bilimleri dersinin yabancı dille verilmesini uygun bulmamakta ve %82'si Türkçe öğretimini tercih etmektedir (Sarıhan, 2001, s. 6). Bu araştırmaların sonuçları bize yabancı dille eğitim olgusunun anadili eğitiminin en temel amaçlarından biri olan anlama ve anlatma becerilerinin kazandırılması ilkesine de olumsuz bir etki yaptığını göstermektedir.

Sonuç olarak yabancı dille eğitimin, gençlerimizi ezberciliğe yönelten, anlama becerilerinin, anlatım becerilerinin ve yaratıcılıklarının gelişmesini baltalayan, bir yabancı dili de ancak üstünkörü bir düzeyde öğrenmelerine yeten yanlış bir yöntem olduğu açık seçik ortadadır. Atatürk, daha savaş yıllarında bile gelecekte kurulacak olan Cumhuriyetin ulusal eğitim anlayışını belirlemiş ve yolunu yöntemini göstermiştir: "Türk milli eğitimi ulusal eğitimidir. Eğitim ulusal olunca, onun dili ve yöntemi de ulusal olacaktır. Ulus demek dil demektir. Türk ulusunun dili Türkçedir. Dil bir ulusun en belirgin niteliklerindedir. Türk ulusundanım diyen insanlar, her şeyden önce ve kesinlikle Türkçe konuşmalıdırlar. Türkçe konuşup yazmayan biri, Türk kültürüne, Türk toplumuna bağlılığını ileri sürerse buna inanmak doğru olmaz." (Dündar, 2002, s.130). Bu sözleriyle Ulu Önderimiz Türkçe öğretiminin önemini vurgularken şu sözleriyle de Türkçenin korunmasına ilişkin Türk halkından beklentisini belirtmiştir: "Ülkesini, yüksek bağımsızlığını korumasını bilen Türk ulusu, dilini de yabancı diller boyunduruğundan kurtarmalıdır!"

Sonuç ve Öneriler

Tüm çalışma boyunca yaptığımız açıklamalar göstermektedir ki yabancı bir dille eğitim yapılması, öğrencilerin anadillerinde sahip olmaları gereken anlama, yazılı ve sözlü anlatım, düşünme gücü gibi temel dil becerilerinin gelişimi üzerinde olumsuz bir etki yapmaktadır. Aynı zamanda eğitimin yabancı bir dille yapılması öğrencilerin o yabancı dili iyi öğrenmelerini de sağlamamaktadır.

Gelişmiş Avrupa ülkeleri anadillerini işleyip geliştirirken ve geliştirdikleri anadilleriyle bilişsel bakımdan yetkin bireyler yetiştirerek ülkelerinin uygarlık düzeylerini yükseltirken, bizler Osmanlı döneminde Arap harflerini öğrenmek için kaybettiğimiz zamanlardan ders almamışçasına ve Atatürk devrimlerinin ruhuna ihanet edercesine, zamanımızı yabancı dille eğitime harcamakta ve gençlerimizin anadillerini en iyi biçimde öğrenip, işleyip, geliştirip, içselleştirerek bilişsel bakımdan gelişim gösterecekleri bu en verimli yıllarını boşa geçirmemeliyiz.

Kaynakça

- Aksan, D. (1996). *Türkçenin sözcük varlığı*. Ankara: Engin Yayınları.
- Aksan, D. (2004). *Anadili, dilbilim ve türkçe yazıları*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Demircan, Ö. (1988). *Dünden bugüne Türkiye’de yabancı dil*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demircan, Ö. (1998). İkidillilik açısından yabancı dille öğretim. A. Kilimci (Editör), *Anadilinde çocuk olmak, yabancı dille eğitim* (ss. 109-116). İstanbul: Papirüs Yayınları.
- Demircan, Ö. (2002). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.
- Demirel, Ö. (2000). *Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2004). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Dündar, A. (2002). *Eğitim ve dil*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Gögüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Gögüş, B. (1988). *Türkiye’de bir Türkçe eğitim portresi*. Ankara: Rehber Yayınevi.
- İpşiroğlu, Z. (1997). *Eğitimde yeni arayışlar*. İstanbul: Adam Yayınları.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. & Sever, S. (1995). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınları.
- Kavcar, C. (2004). Yazı devrimi ve yabancı dille öğretim. *İmece*, 2, 101-105.
- Kocaman, A. (1998). Düşünce aydınlığı ve anadille öğretim. A. Kilimci (Editör), *Anadilinde çocuk olmak, yabancı dille eğitim* (ss.61-62). İstanbul: Papirüs Yayınları.
- Kocaman, A. & Osam, N. (2000). *Uygulamalı dilbilim-yabancı dil öğretimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Hitit Yayınları.
- Köksal, A. (2002). *Yabancı dille öğretim, Türkiye’nin büyük yanılgısı*. Ankara: Öğretmen Dünyası Yayınları
- Freire, P. & Macedo, D. (1998). *Okuryazarlık, sözcükleri ve dünyayı okuma*. (Çev: Serap Ayhan). Ankara: İmge Kitabevi.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı, 1981). Temel eğitim okulları Türkçe öğretim programı. *Tebliğler Dergisi*, 2098.
- Özdemir, E. (1983). Anadili öğretimi. *Türk Dili* (Dil Öğretimi Özel Sayısı), 379-380, 18-30 Ankara: TDK
- Romaine, S. (1989). *Bilingualism*. Basil Blackwell Publishing.
- Sarıhan, Z. (Editör). (2001). *Yabancı dille eğitime hayır* [Özel ek]. *Öğretmen Dünyası*
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tekin, H. (1980). *Okullarımızda Türkçe öğretimi*. Ankara: Mars Matbaası
- Vardar, B. (2002). *Dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Yücel, T. (1998). Yabancı dille öğretim. A. Kilimci (Editör), *Anadilinde çocuk olmak, yabancı dille eğitim* (ss.202-206). İstanbul: Papirüs Yayınları.

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Mekanik Konularına Karşı Tutumlarının İncelenmesi

Analysis of Preservice Science Teachers' Attitudes toward Mechanics' Concepts

Serkan YILMAZ*

Öz

Problem Durumu: Tutum, eğitim alanyazınındaki en meşhur ve en çok araştırılan faktörlerden bir tanesidir. Fene karşı tutumla ilgili birçok çalışma olmasına rağmen özellikle fen bilgisi öğretmen adaylarının mekanik konularına karşı tutumlarını inceleyen çalışmalara halen ihtiyaç bulunmaktadır.

Amaç: Çalışmanın amacı, fen bilgisi öğretmen adaylarının mekanik konularına karşı tutumlarını, başta cinsiyet değişkeni ağırlıklı olmak üzere, çeşitli değişkenlere göre incelemektir.

Yöntem: Pilot çalışma 2003 yılında 147 öğrenci ile yapılmıştır. Ölçme aracı olarak Taşlıdere'nin (2002) çalışmasından adapte edilen Mekanik Konuları Tutum Ölçeği (MKTÖ) kullanılmıştır. Ölçek, 5'li Likert tipi 24 olumlu maddeden oluşan bir tutum ölçeğidir. Öğrencilere her madde için olumsuzdan olumluya doğru 1 ile 5 arasında puan verilmiştir. MKTÖ puanı yüksek olan öğrencilerin mekanik konularına karşı tutumu olumlu, düşük olanların ise olumsuz demektir. Ana çalışma 2005 yılında yapılmıştır. 290 (%67 kız, %33 erkek) fen bilgisi öğretmen adayı çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Pilot çalışma için alfa güvenilirlik katsayısı .93, ana çalışma için .94 olarak bulunmuştur. Ayrıca 18 öğrenciyle (9 kız, 9 erkek) yarı yapılandırılmış kısa mülakatlar (yaklaşık 15 dakika) yapılmıştır. Tamamı teybe kaydedilmiştir. Bu amaçla 4 soru hazırlanmıştır. Öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplara göre frekans değerleri üzerinden veri analizi yapılmıştır.

Bulgular ve Tartışma: Sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenlerinin ana etkilerini ve ortak etkisini inceleyebilmek için 3x2 ANOVA yapılmıştır. Sonuçlar, sadece cinsiyetin ana etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir ($F(1,284)=10.05, p<.05$). Ayrıca çalışma boyunca birkaç bağımsız t-testi, tek-yönlü varyans analizi ve iki adet Tukey HSD testi de yapılmıştır.

Kız öğrencilerin ÖSS puanları, lise ortalamaları, genel akademik ortalamaları ve genel fizik I dersindeki ortalamaları erkeklerden yüksek olmasına rağmen mekanik konularına karşı olan tutumları yine de düşük çıkmıştır. Ayrıca 4. sınıf öğrencilerinin MKTÖ ortalamalarıyla 1. sınıfların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark da bulunmuştur. Özellikle kız öğrencilerin tutumları sınıf düzeyi yükseldikçe artmıştır. Favori dersi fizik olanların MKTÖ ortalamalarıyla kimya, biyoloji ve matematik sevenlerin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark da mevcuttur.

Sonuç ve Öneriler: Fizik dersleri daha pratik ağırlıklı olmalı, müfredatlar gözden geçirilip derslerin yüklü kur tanımları azaltılmalı, öğretmenler kız ve erkek öğrencilerine eşit davranmalı, öğrencilerin tutumlarındaki farklılıkları göz önünde bulundurulmalı ve fen bilgisi öğretmeni olacak öğrenciler, mekanik konularının ileriki öğretmenlik kariyerlerinde önemli olduğu konusunda daha fazla bilgilendirilmelidir.

Anahtar Sözcükler: Fen eğitimi, mekanik, tutum, cinsiyet

Abstract

Background: Attitude is one of the most famous factor that has been widely researched in education literature. Although there are many studies in the literature about attitudes toward science, there is still a need of a research study that specifically investigates Turkish preservice science teachers' attitudes toward mechanics.

Purpose: The aim of this study was to analyze the relationship between students' attitudes toward mechanics and some various variables.

Methods: Pilot study was conducted in 2003 with 147 students. Mechanics' Concepts Attitude Scale (MCAS) was used as the only measuring tool. It was adapted from Taşlıdere (2002). This Likert type attitude scale was composed of 24 positive items with 5 interval scale. Each item was coded from 1 to 5 in increasing positive response. The higher score indicates higher positive attitudes. The sample of the main study conducted in 2005 was 290 (67% female and 33% male). And this sample chosen from the accessible population was a sample of convenience. Cronbach alpha was found .93 in the pilot study and .94 in the main study. Lastly, semi-structured short interviews (about 15 minutes) were made with 18 students (9 girls, 9 boys). Four questions were used for this aim. All recorded data were analyzed by calculating the frequencies of students' answers to the questions.

Results and Discussion: 3x2 ANOVA was used to analyze the main effects of gender and class level and their interaction effect. The results showed that there was only a significant main gender effect ($F(1,284)=10.05, p<.05$). Several independent t-tests, analyses of variances and 2 Tukey HSD post hoc analyses were also conducted in the study. Female students' mean scores from university entrance exam, high school averages, and university cumulative grades and also the introductory physics course grades were higher than the males. Nevertheless, their attitudes toward mechanics were lower than the male students. There was a statistically significant difference between the MCAS scores of junior and senior preservice science teachers. Specifically, girls' attitudes increased gradually up to the end of the 4th year. Those who mention physics as their favorite lesson had significantly higher MCAS scores. On the other hand, there was not any statistically significant difference between the MCAS mean scores of the students who stated their favorite course as chemistry, biology, and mathematics.

Conclusions and Recommendations: Physics must be more practical. The burdensome and the overload of the curriculum should be lowered. Instructors should behave equally to each sex and the differences between students' attitudes should always be considered. Students have to be informed much more about the importance of learning mechanics for their future careers.

Keywords: Science education, mechanics, attitude, gender

Alanında kaliteli ve uzman bireyler yetiştirmek bir sanattır ve çok çaba gerektirir. Bu da nitelikli bir eğitimle, nitelikli eğitim ise nitelikli öğretmenlerle mümkün olmaktadır. Hangi alanda olursa olsun öğretmenlik mesleğini seçen kişilerin öğretmenlik mesleğine karşı tutumları ve mesleğe olan saygıları göz önünde bulundurulmalıdır. Sadece bir meslek sahibi olmak, para kazanmak ve rahat bir iş düşüncesiyle öğretmenlik mesleği seçilmemelidir. Meslek, okul öncesinden lisans düzeyine kadar yeterlikleri farklı, ihtiyaçları değişebilen ama genel değerleri değişmeyen, her alanı önemli ve zor birçok branşı içermektedir.

Fen bilgisi öğretmenliği de bu zor branşlardan bir tanesidir. Alan üç temel ayakta oluşmaktadır. Bunlar fizik, kimya ve biyoloji dersleridir. Ayaklardan bir tanesi uzun olsa denge bozulacaktır. Diğer yandan, bir derse daha az önem verilirse yani

ayaklardan bir tanesi kısa kalırsa yine denge bozulur. Dolayısıyla fen eğitimcilerinin bu açıdan işleri zordur. Bir fen öğretmeni mükemmel bir fizik öğretmeni, mükemmel bir biyoloji öğretmeni veya kimya öğretmeni olmayabilir. Zira öğretmen adaylarının ve bölümlerdeki öğretim elemanlarının çoğunun bu kadar iddialı bir düşünceleri de yoktur. Ama fen bilgisi öğretmeni olacak adayların her üç dersten çok az bilip hiç bir konuda uzmanlaşmama ve konulara hakim olamama gibi bir ayrıcalıkları ya da lüksleri de yoktur. İyi bir fen eğitimcisi dengeyi korumalı ve bilmesi gerekenleri bilmesi gerektiği kadar öğrenmelidir. Kısacası öncelikle alanına hâkim olmalıdır.

Fen eğitimi kapsamında anabilim dalı öğrencileri mezun olana kadar eşit miktarda fizik, kimya ve biyoloji dersleri almaktadır. Derslerin kur tanımları göz önüne alındığında, aldıkları fizik dersleri ve laboratuvarların yarısında mekanik konularıyla ilgili çalışmalar yaptıkları anlaşılmaktadır. Dolayısıyla mekanik kısmı, öğretmenliklerinin fizik boyutunun büyük bir bölümünü teşkil etmektedir. Mezun oldukları sonradan gidecekleri okullarda da fizik dersi açısından genel olarak onları mekanik konularının ağırlıkta olduğu bir müfredat beklemektedir. Mekanik konularının, fizik eğitimin temel taşlarından biri olduğu da düşünülecek olursa, mekaniğin fen bilgisi öğretmeni adayları için ne derece önemli olması gerektiği açığa çıkmaktadır. Dolayısıyla, alanında yeterli ve iyi olmak isteyen fen bilgisi öğretmenlerinin mekanik konularını iyi bilmeleri gerekmektedir. Ama genel olarak alanında iyi yetişmiş olmak, etkili bir öğretmen olmak için tek başına yeterli koşul değildir (Senemoğlu, 1988). Yüksek yerlere koyduğumuz ve önemli değerler yüklediğimiz öğretmenlik mesleğini seçen adayların, öncelikle öğretmenlik mesleğine ve doğal olarak seçtikleri alanlara karşı olumlu tutumlar beslemesi gerekmektedir. Öğretmenlerinin genel olarak derslere, fen eğitimine ve mekanik konularına karşı tutumlarından memnun olmayıp, bugünün şikâyet edenleri durumunda olanlar, yarının şikâyet edilenleri durumuna düşmeme gayreti içersinde olmalıdırlar. Bu ise bilinçlenmeyle, iradeyle, mesleğini sevmekle, gayretle, sabırla ve hem genel olarak mesleğe hem de alanlarına karşı olumlu tutumlara sahip olmakla başarılabilir.

Tutum, eğitimdeki önemli değişkenlerden bir tanesidir. Tutum bir ateş gibidir. Onu beslemezseniz söner ve geriye sadece külleri kalır. Eğer beslerseniz iyice parlar, coşar ve güçlenir. Bu derece önemli olduğu için de tutum ile ilgili literatürde derleme, deneysel, korelasyon ve meta-analiz türünde çok çeşitli çalışmalar mevcuttur (Butzow, 1973; Crawley & Koballa, 1994; Demirci, 2004; Fraser, 1978; Gardner, 1995; George & Kaplan, 1998; George, 2000; Jones, Howe, & Rua, 2000; Kotte, 1992; Özyürek & Eryılmaz, 2001). Özellikle 1998'e kadar yapılan çalışmaların bir özetinin bulunduğu Ramsden'in 1998 yılındaki çalışması, bir meta-analiz olan Weinburgh (1995), literatür kısımları ile çeşitli makaleler (Palmer, 2001; Reid, 2003; Zacharia, 2003), fen ve fizik derslerine karşı olan tutumla ilgili iyi bir fikir vermektedir. Literatürdeki tutumla ilgili çalışmalarda başarı, inanç, özyeterlik, kişilik özellikleri, öğretmen ve ebeveyn etkisi, bilişsel özellikler, cinsiyet, ilgi ve deneyim gibi birçok faktör incelenmiştir. Hemen hemen her yaş grubuna yönelik çalışma yapılmıştır. Bazı çalışmalarda ilköğretim öğrencileri (Kyle, Bonstetter, & Gadsden, 1988), bazı çalışmalarda orta öğretim öğrencileri (Mattern & Schau, 2001), bazılarında ise öğretmen adayları (Jones & Levin, 1994; McDevitt & diğerleri, 1993; Shrigley, 1974; Young & Kellogg, 1993) örneklem olarak alınmıştır.

Bu çalışmanın odak noktası da tutumdur. Araştırmanın amacı, fen bilgisi öğretmen adaylarının mekanik konularına karşı olan tutumlarının çeşitli değişkenler ile olan ilişkilerini ağırlıklı olarak cinsiyet değişkeni açısından incelemektir.

Yöntem

Örneklem

Ankara'daki üniversitelerde eğitimlerini sürdürmekte olan tüm fen bilgisi öğretmen adayları araştırmanın ulaşılabilir evreni olarak belirlenmiştir. 290 fen bilgisi öğretmenliği öğrencisi de çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Öğrencilerin % 67'si bayandır. Yaşları 18 ile 25 arasında değişmektedir. Tablo 1'de öğrencilerin yaşlarının cinsiyetlerine göre dağılımları verilmiştir. Tablo 1'den anlaşılacağı gibi grubun büyük bir kısmının (%83) yaşları 19 ile 22 arasında değişmektedir.

Tablo 1

Öğrencilerin Yaşlarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

	18	19	20	21	22	23	24	25	Toplam
Erkek	3	19	10	18	23	12	7	3	95
Kız	6	36	30	68	35	15	5	0	195
Toplam	9	55	40	86	58	27	12	3	290

Mekanik konularının işlendiği genel fizik I dersini almış olan birinci sınıf fen bilgisi öğretmenliği öğrencileri örneklemin %39'unu, mekanik konularıyla ilgili deneylerin yapıldığı fen bilgisi laboratuvarı I dersini de almış olan üçüncü sınıf öğrencileri % 35'ini, öğretmenlik uygulaması deneyimi de yaşamış ve çeşitli konularda ders anlatmış mezun olmaya yakın dördüncü sınıflarda %26'sını oluşturmaktadır. Örneklemini oluşturan bütün öğrenciler, genel fizik I dersini aynı ders sorumlusundan almıştır. Öğrencilerin çoğunun (%34) babaları emekli, annelerinin çoğu (%83) ise evhanımıdır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, Mekanik Konuları Tutum Ölçeği (MKTÖ) aracılığı ile toplanmıştır. Bu ölçek, Taşlıdere'nin (2002) çalışmasından adapte edilmiştir. MKTÖ'nün amacı, öğrencilerin mekanik konularına karşı olan tutumlarını ölçmektir. Ölçek, 5'li Likert tipi 24 olumlu maddeden oluşmaktadır. Öğrenciler her maddeye kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum şeklinde cevap verebilmektedirler. Öğrencilere her madde için olumsuzdan olumluya doğru 1 ile 5 arasında puan verilmiştir. MKTÖ puanı yüksek olan öğrencilerin mekanik konularına karşı tutumu olumlu, düşük olanların ise olumsuz demektir.

MKTÖ, 147 üniversite öğrencisine pilot çalışmada uygulanmıştır. Testin güvenilirliğini ölçmek için Cronbach alfa değeri hesaplanmıştır. Pilot çalışma için güvenilirlik katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Taşlıdere (2002) de kendi çalışmasında güvenilirlik katsayısını .93 olarak bulmuştur. Boyut incelemesi işleminde belirtgen değerlerinin (eigenvalue) 1'in üzerinde olmasına göre değil, çizgi diyagramında (scree plot) özdeğerlerin keskin düşüşlerinin sayılması prensibine göre Ana Bileşenler ve Varimax Faktör Analizi incelemesi yapılmış ve sonuçlar Taşlıdere'nin (2002) buldukları ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonucunda beş ana boyutta hazırlanan test maddelerinin gerçekten bu boyutlarda oldukları ortaya çıkmıştır. MKTÖ, ana çalışmada ise 290 fen bilgisi öğretmen adayına uygulanmıştır. Örneklem sayısı belirlenirken Nunnally'nin (1978) 1:10 (madde sayısı:gözlem sayısı) oranı minimum oran olarak alınmıştır. Ana çalışma için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .94 olarak bulunmuştur. Bu değerler ışığında ölçeğin yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir.

Uygulama

İlk olarak MKTÖ adapte edilmiştir. Ölçeğin nasıl doldurulması gerektiği anlatıldıktan sonra 2003 bahar dönemindeki pilot çalışmada 103'ü 1. sınıf ve 44'ü 3. sınıf olmak üzere toplam 147 öğrenci ile MKTÖ test edilmiştir. Dönütlere göre ölçekteki iki harf ve bir sözcük hatası düzeltilmiş ve üç maddenin yeri değiştirilmiştir. Ölçek, 290 öğretmen adayına araştırmacı tarafından son haliyle 2005 bahar döneminde uygulanmıştır. MKTÖ uygulanırken 3. sınıf olan tüm öğrenciler (101 kişi) pilot çalışmadaki 1. sınıf olan öğrencilerden oluşmuştur. Pilot çalışmadaki diğer iki 1. sınıf öğrencisi ise bölümden ayrılmıştır. Öğrencilere, testi tamamlamaları için 20 dakika verilmiştir. Bu süre, ölçeğin tamamlanması için yeterli gelmiştir. MKTÖ'ün ve alınan demografik bilgilerin kendilerine ve ders notlarına kötü bir etkisi olmayacağı konusunda öğrenciler ayrıca bilgilendirilmiştir. Her maddeyi yapmaları ve boş bırakmamaları konusunda büyük bir titizlikle uyarılmalarına rağmen 22 öğrenci bir, 7 öğrenci iki ve 2 öğrenci üç maddeyi boş bırakmıştır. 2 öğrenci de bir maddede iki işaretleme yapmıştır. Ama her öğrencinin kağıdı kontrol edilerek toplandığı için bu öğrencilerin kağıtlarındaki eksikliklerin düzeltilmesi sağlanmıştır. Böylece eksik veri analizi yapmaya gerek kalmamıştır. Testin uygulanmasında başka hiçbir sorunla karşılaşmamıştır.

MKTÖ'ün uygulamasından sonra her sınıftan 3 kız ve 3 erkek olmak üzere toplam 18 (9 kız, 9 erkek) öğrenciyle mekanik dersine yönelik tutumlarını etkileyen faktörler üzerine yarı-yapılandırılmış kısa mülakatlar (yaklaşık 15 dakika) yapılmıştır. Bu amaçla 4 soru hazırlanmıştır. Bu sorular: "Tutum nedir?, Genel Fizik I ve Laboratuvar dersleri mekanik konularına karşı tutumlarınızı nasıl etkilemiştir? Erkek öğrencilerin tutumlarında 3. sınıfta düşüş olmasının sebepleri neler olabilir? Tutumlarınızın son sınıfta artmasının sebepleri nelerdir?" şeklinde sıralanmaktadır. Görüşmelerin tamamı teybe kaydedilmiştir. Nitel veriler, frekans değerleri hesaplanarak analiz edilmiştir.

Toplanan nicel veriler ise SPSS programı ile analiz edilmiştir. Tanımlayıcı istatistik olarak ortalama, standart sapma, basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Tutum ile diğer değişkenlerin ilişkileri ve mevcut gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için ise bağımsız t-testi, tek ve iki-yönlü varyans analizleri yapılmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın betimsel istatistik sonuçları Tablo 2'de verilmiştir. Mekanik bilgi, öğrencilerin mekanik konularının işlendiği genel fizik I dersinden aldıkları notları ifade etmektedir. Öğrencilerin MKTÖ'yü doldurdukları dönemde sahip oldukları üniversite başarılarını da ifade eden genel akademik ortalamaları ise GAO'yu oluşturmaktadır. Her iki değişkende 0 ile 4 arasında değerler almaktadır. Dört rakamı A1 notunu ya da alınabilecek en yüksek notu, 0 ise F3 notunu ya da alınabilecek en düşük notu ifade etmektedir.

Tablo 2

Cinsiyete Göre Temel Betimleyici İstatistik Sonuçları

	MKTÖ Puanları		Mekanik Bilgi		GAO	
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	Kız	Erkek
N	195	95	195	95	195	95
Ortalama	81.22	87.32	2.38	1.71	2.71	2.23
Standart Sapma	13.9	10.83	1.05	1.06	.58	.53
Çarpıklık	-.19	-.01	-.40	.02	-.64	-.36
Basıklık	-.14	.01	-.44	-.74	.08	.25

Standart sapma değerleri ve dolayısıyla karesi olan varyans değerleri düşünüldüğünde, mekanik bilgi ve GAO değişkenleri açısından kızlar ve erkekler arasında fark yokken MKTÖ puanları arasında fark bulunmaktadır. Çarpıklık ve basıklık değerleri her üç değişken için de kabul edilebilir sınırlar içersindedir. Ortalamalara bakıldığında erkeklerin mekanik bilgi ve GAO değişkenleri ortalamaları kızlardan düşük olmasına rağmen MKTÖ puanları ortalaması (120 üzerinden 87.32) kızların ortalamasından yüksektir. Eğer bir öğrenci her maddeye "kararsızım" diye yanıtlarsa alacağı MKTÖ puanı 72 olacaktır. Dolayısıyla hem kızlar hem de erkeklerin MKTÖ ortalamalarının bu puandan yüksek olduğu düşünülürse, olumlu tutuma sahip olanların olumsuzlardan fazla olduğu söylenebilir. Tekkaya, Çakıroğlu ve Özkan (2002) da 85 fen bilgisi öğretmenliği öğrencisiyle yaptıkları çalışmalarının bir bölümünde aday öğretmenlerin fizik dersi ve fen öğretimine karşı pozitif tutum geliştirdiklerini bulmuşlardır.

Yordamsal istatistik analizleri olarak bağımsız t-testi, tek yönlü ve iki-yönlü varyans analizleri yapılmıştır. Tablo 3'de tutum ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişki katsayıları verilmiştir. Öğrencilerin MKTÖ'den aldıkları sonuçlar tutum değişkenini oluşturmuştur. "Favori ders" değişkeni ise fizik, kimya, biyoloji, matematik ve diğer dersler şeklinde 5 faktörden oluşmaktadır. Öğrencilerin lise mezuniyet ortalamaları "lise başarısı", anabilim dalını kazanırken öğrenci seçme sınavından aldıkları puanlar ise ÖSS değişkenini oluşturmuştur. ÖSS sonuçları her yıl biraz değiştiği (taban ve tavan puanlar, katsayılar) için ÖSS değişkeni oluşturulurken 1, 3, ve 4. sınıflar için ayrı ayrı ham veriler standart hale getirilip z-puanlarına çevrilmiştir. Her iki değişken için de veriler bölümdeki ÖSYM formlarından elde edilmiştir. Tutum değişkeni ile cinsiyet, mekanik bilgi ve favori ders değişkenleri arasındaki korelasyon değerleri .01, GAO ve sınıf düzeyi değişkenleri ile .05 seviyesinde anlamlı çıkarken ÖSS, lise ortalama ve yaş değişkenleri ile olan ilişkisi anlamlı çıkmamıştır. Ama ÖSS ve lise ortalama değişkenleri cinsiyete göre incelendiğinde ise, yapılan iki ayrı bağımsız t-testi sonucunda öğrencilerin bu değişkenlerdeki puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır ($t=-2.71, p<.05$ ve $t=-5.89, p<.01$). Kızların ve erkeklerin ortalamalarına bakıldığında ise bu farkın her iki değişken için de kızların lehine olduğu anlaşılmaktadır. Baker (1983) çalışmasında, kızların erkeklerle göre daha negatif bir fen tutumuna sahip olmalarına rağmen yine de daha yüksek fen notlarına sahip olduklarını belirtmiştir.

Tablo 3

Tutum ile Çeşitli Değişkenler Arasındaki Korelasyon Değerleri

Değişkenler	Korelasyon Katsayısı
Cinsiyet	-.22**
Mekanik Bilgi	.16**
GAO	.13*
Yaş	.09
Sınıf Düzeyi	.13*
ÖSS	-.07
Lise Başarısı	-.09
Favori Ders	-.23**

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

Üç faktörden oluşan sınıf düzeyi değişkeni ile iki faktörden olan cinsiyet değişkeni çalışma kapsamında daha detaylı incelenmiştir. Bu amaçla, hem bu değişkenlerin bireysel etkilerini incelemek hem de iki değişkenin ortak etkisini analiz etmek amacıyla 2-yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analizi yapabilmek için 3x2 ANOVA'nın varsayımları kontrol edilmiştir. Varyansların eşitliği analizi için ise Levene Testi'ne bakılmıştır ve analizin anlamlı çıkmadığı yani varyanslar arasında istatistiksel anlamlı fark olmadığı bulunmuştur. Sonuç olarak yapılan 2-yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4*İki-yönlü ANOVA Analizi*

Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Eta Kare	Güç
Düzeltilmiş Model	3608.94	5	721.79	4.34	.001	.071	.964
Cinsiyet	2004.53	1	2004.53	10.05	.001	.041	.933
Sınıf Düzeyi	949.35	2	474.67	2.85	.059	.020	.557
Cinsiyet*Sınıf Düzeyi	264.94	2	132.47	0.80	.452	.006	.185
Hata	47238.38	284	166.33				
Toplam	2059129.00	290					
Düzeltilmiş Toplam	50847.31	289					

Tablo 4'deki varyans analizi sonuçları, birinci ana etki olan cinsiyet bağımsız değişkeninin anlamlı çıktığını göstermiştir ($F(1,284)=10.05$, $p<.01$, $\eta^2=.04$). Sınıf düzeyi değişkeninin ana etkisi ve her iki değişkenin ortak (interaction) etkileri ise anlamlı çıkmamıştır. Cinsiyet değişkeninin ana etkisinin anlamlı çıkması, kızlar ve erkeklerin mekanik konularına karşı tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. 3x2 ANOVA modelinin verildiği Tablo 5'den de bu farkın erkeklerin lehine olduğu anlaşılmaktadır. Stewart (1998) araştırmasında 11'le 16 yaş arası öğrencilerle çalışmış ve her seviyedeki öğrencilerin fen tutumları arasında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklar olduğunu bulmuştur. Demirci (2004) de 176 üniversite öğrencisiyle yaptığı çalışmada, yine erkeklerin lehine, öğrencilerin fiziğe giriş dersine olan tutumları arasında cinsiyete göre fark bulurken, Barrington ve Hendricks (1988) üstün yetenekli ve ortalama öğrencilerle yaptığı çalışmada öğrencilerin fen derslerine olan tutumları arasında Steinkamp ve Maehr'in (1983) meta analizinde olduğu gibi cinsiyete göre bir fark bulmamıştır.

Tablo 5*MKTÖ Ortalamalarının Sınıf ve Cinsiyete Göre Dağılımı*

Sınıf Faktörü	Cinsiyet Faktörü		
	Kız	Erkek	Toplam
1. Sınıf	79.00	86.26	81.50
3. Sınıf	81.99	84.72	82.66
4. Sınıf	83.58	90.74	86.50
Toplam	81.22	87.32	83.22

Tablo 5'deki MKTÖ ortalamaları incelendiğinde, öğrencilerin üç sınıf düzeyine göre ortalamaları sıralamasının artma eğiliminde olduğu anlaşılmaktadır. Bütün öğrenciler ile kız öğrencilerin sıralaması tamamen aynıken, kız ile erkek öğrencilerin sadece 3. sınıflardaki ortalamalar açısından sıralamalarında bir farklılık mevcuttur. Tablo 4'deki 2-yönlü ANOVA analizi sonuçlarına göre sınıf düzeyi değişkeninin ana etkisi anlamlı çıkmasa da, Tablo 5'deki ortalamalardan sınıf düzeyine göre tutumunun artma eğiliminde olduğu anlaşılmaktadır. Üstelik, bütün öğrenciler için tek yönlü varyans analizi yapıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($F(2,287)=3.41$, $p<.05$, $\eta^2=.02$). Post-hoc olarak varyansları eşit kabul eden Tukey HSD testi kullanıldığında, sadece 1. sınıflar ile 4. sınıflar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Yani, fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin mekanik konularına karşı olan tutumları anabilim dalından mezun olurken artmıştır.

Öğrencilerin tutumları arasında başlangıçta da bir fark bulunabilirdi. Yani 4. sınıfların 1. sınıftaki tutumları ana çalışmadaki 1. sınıflardan yüksek olabilirdi. Bu kaygıyı kontrol etmek ve doğru yargıya varabilmek amacıyla 2 analiz daha yapılmıştır. Önce-

likle, elde edilen veriler kullanılarak, ana çalışmadaki 3. sınıfların 1. sınıftayken pilot çalışmadan elde edilen verileri ile ana çalışmadaki 1. sınıfların MKTÖ puanları bağımsız t-testi kullanılarak analiz edilmiştir. Böylece her sene yeni gelen 1. sınıfların tutumları arasında bir fark olup olmadığı hakkında fikir sahibi olunmuştur. Bulunan değerler, iki ayrı 1. sınıflar arasında fark olmadığını göstermiştir. Zira grupların ortalamaları da (81.06 ve 81.50) birbirlerine çok yakındır. Dolayısıyla anabilim dalına gelen iki farklı dönemdeki 1. sınıfların tutumları arasında bir fark yoktur. İkinci olarak ise pilot çalışmadaki 1. sınıfların puanları ile aynı öğrencilerin ana çalışmadaki 3. sınıf puanları karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak, aynı öğrencilerin tutum ortalamaları 81.06'dan 82.66'ya yükselmiş ama bu artış istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır. Bütün bu analizlerin ışığında, fen bilgisi öğretmenliği programına giren öğrencilerin mekanik konularına karşı tutumlarının yavaş yavaş arttığı ve mezun olurken ise olumlu yönde, istatistiksel olarak da anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmak çok yanlış bir yargı olmayacaktır.

Yapılan mülakatlardan, özellikle 3. sınıftaki laboratuvar dersinin tutumlarda önemli bir etken olduğu anlaşılmıştır. Zira erkeklerin tutumlarının 3. sınıfta biraz düşmesinin en büyük nedeni, laboratuvar dersindeki deneyler, deneylerin yapılışı, laboratuvarında sunulan imkanların ve deney setlerinin kısıtlı olmasıdır. Bu fikir, mülakat yapılan 9 erkek öğrenciden 7 tanesinin ortak görüşüdür. Erkeklerin mekanik konuları ile ilgili geçmiş deneyimleri daha fazla olduğundan derste daha farklı deneyler görmemeleri ve deney gruplarının kalabalık olması erkeklerin daha çabuk sıkılmalarına ve soğumalarına sebep olmaktadır. Kızların iyi not almak için yüksek motivasyona sahip olmaları ve çoğu deneyi ilk defa yapıyor olmaları ise derse olan tutumlarına katkıda bulunmaktadır. Ayrıca öğrenciler, sınıf yükseldikçe genel olarak mekanik ile ilgili konuların teorik bilgisi ve karşılaşılan problemlerin zorluk derecelerinin azaldığını, öğrenme çabasından ziyade nasıl kolayca öğretilir boyutunu araştırma içersine girdikleri için tutumlarının olumlu yönde artıklarını belirtmişlerdir. Mülakat yapılan 9 erkek öğrenciden 2 tanesi de, öğretim elemanlarının özellikle bayan öğrencilere karşı not, uygulama ve hoşgörü açısından daha toleranslı bir tutum içersinde olduklarından yakınmışlardır.

Favori ders değişkeni için ANOVA yapıldığında istatistiksel anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($F(4,285)=8.75, p<.01, \eta^2=.11$). Tukey HSD sonuçları ise favori derslerini fizik olarak belirtenlerin tutumlarının diğer bütün kategorilerle (kimya, biyoloji, matematik ve diğer dersler) arasında fark olduğunu göstermiştir. Bu fark, hem istatistiksel hem de pratik olarak fizik sevenler lehine anlamlıdır. Diğer bir sonuç ise, favori dersleri fiziğin dışında olan öğrencilerin MKTÖ puanları ortalamalarının birbirlerine çok yakın olması ve mekanik konularına karşı tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmayışıdır.

Sonuç ve Öneriler

Tutumlar, genel olarak öğretilmesi, öğrenilmesi ve kontrol edilmesi gerçekten çok zor olan duyuşsal özelliklerdir. Tutum birçok değişkenle farklı boyutlarda ve farklı oranlarla etkileşim içersindedir. Tutum, fen eğitiminde ve dolayısıyla fen bilgisi dersindeki başarıda önemli bir etken olduğu için bu çalışma kapsamında fen bilgisi öğretmen adaylarının mekanik konularına karşı olan tutumları incelenmiştir. Çalışmanın amacı tutum ile farklı değişkenlerin ilişkilerini belirleyip bir model oluşturmak, bu değişkenlerin tutumun ne kadarını yordadığını bulmak ve değişkenlerin katsayılarını belirlemek olmadığı için araştırma da regresyon analizi yapılmamıştır. Ama bir başka çalışmada daha fazla değişken için böyle bir çalışma yapılabilir. Bu çalışmada, çeşitli değişkenlerle tutum arasındaki ilişki özellikle ağırlıklı olarak cinsiyet boyutuyla incelenmiştir.

Yapılan t-testleri sonuçlarında, fen bilgisi öğretmenliğinde okuyan kızların öğrenci seçme sınavındaki puanlarının ortalamaları, lise başarıları, üniversitedeki genel akademik ortalamaları ve mekanik bilgisinin notlandırıldığı genel fizik I dersindeki ortalamaları erkek öğrencilerinkinden yüksek olmasına rağmen mekanik konularına karşı olan tutumları erkeklerinkinden düşük olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin sınıfları artıkça mekanik konularına karşı olan tutumları da olumlu yönde artmıştır ve özellikle 1. sınıflarla 4. sınıfların tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Sınıf yükseldikçe, tutumlardaki artış kızlar adına düzenli olarak erkekler için böyle bir durum söz konusu değildir. Ama genel olarak öğrenciler mezun olurken mekanik konularına karşı olan tutumları artarak mezun olmaktadır. Tutumun başarı ile olan ilişkisi düşünüldüğünde fen bilgisi öğretmenliği programları adına bu çok önemli bir artıdır.

Sonuç olarak kızlar ve erkeklerin çeşitli dış etkenlerden tutum adına farklı etkilendikleri bir gerçektir. Bu çalışmanın ışığında öğretmenlere ve eğitimcilere ayrıca şunlar önerilebilir: Öğretmenler, öğrencilerine değerlendirme, tutum ve eğitim boyutunda eşit mesafede bulunmalıdırlar. Dersler biraz daha pratik ağırlıklı olmalıdır. Mekanik konuları ve hatta fiziğin diğer konuları ve kimya, biyoloji gibi farklı dersler, özellikle öğrencilerin deneyimleri ve bu deneyimlerin bayan ve erkekler adına farklı olabilecekleri göz önüne alınarak ve genelde pek bilinmediği düşünülen boyutlarıyla ve yönleriyle dizayn edilmelidir. Ayrıca öğretmen adayları, alanlarında bilgili olmaları ve fizik dersi adına mekanik konularını iyi bilmeleri gerektiği, tutum, ilgi ve başarı değişkenlerinin birbirleriyle çok bağıntılı olduğu ve bunların ilerdeki meslek hayatlarında kendileri için çok önemli bir artı olacağı konusunda daha fazla bilinçlendirilmelidirler.

Kaynakça

- Baker, D. R. (1983). The relationship of attitude, cognitive abilities, and personality to science achievement in the junior high school. Paper presented at the annual meeting of National Association of Research in Science Teaching, Dallas, TX.
- Barrington, B.L., & Hendricks, B. (1988). Attitude toward science and science knowledge of intellectually gifted and average students in 3rd, 7th, and 11th grades. *Journal of Research in Science Teaching*, 25, 679-687.
- Butzow, J.W. (1973). Why the new school science doesn't sell. *Science Children*, 10(5), 21.
- Crawley, F.E., & Koballa, T. (1994). Attitude research in science education: Contemporary models and methods. *Science Education*, 78(1), 35-55.
- Demirci, N. (2004). Students' attitudes toward introductory physics course. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 33-40.
- Fraser, B.J. (1978). Development of a test of science-related attitudes. *Science Education*, 62, 509-515.
- Gardner, P.L. (1995). Measure attitudes to science: Unidimensionality and internal consistence revisited. *Research in Science Education*, 25, 283-289.
- George, R., & Kaplan, D. (1998). A structural model of parents and teacher influences on science attitudes of eight graders. *Science Education*, 82, 93-109.
- George, R. (2000). Measuring change in students' attitudes toward science over time: An application of latent variable growth modeling. *Journal of Science Education and Technology*, 9, 213-225.
- Jones, C., & Levin, J. (1994). Primary/elementary teachers' attitudes towards science in four areas related to gender differences in students' science performance. *Journal of Elementary Science Education*, 6(1), 46-66.
- Jones, M.G., Howe, A., & Rua, M.J. (2000). Gender differences in students' experiences, interests and attitudes toward science and scientists. *Science Education*, 84, 180-192.
- Kotte, D. (1992). Gender differences in science achievement in 10 countries. Frankfurt: Peter Lang.
- Kyle, W.C., Bonstetter, R.J., & Gadsden, T. (1988). An implementation study: An analysis of elementary students' and teachers' attitudes toward science in process approach vs. traditional science classes. *Journal of Research in Science Teaching*, 25, 103-120.
- Mattern, N., & Schau, C. (2001). Gender difference in attitude-achievement relationships over time among white middle-school students. *Journal of Research in Science Teaching*, 39, 324-340.
- McDevitt, T.M., Heikkinen, H.W., Alcorn, J.K., Ambrosio, A.L., & Gardner, A.L. (1993). Evaluation of the preparation of teachers in science and mathematics. Assessment of preservice teachers' attitudes and beliefs. *Science Education*, 77(6), 593-610.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory* (2nd ed.). New York: McGraw Hill.
- Özyürek, A., & Eryılmaz, A. (2001). Factors affecting students' attitudes toward physics. *Eğitim ve Bilim*, 26(120), 21-28.
- Palmer, D.H. (2001). Factors contributing to attitude exchange amongst preservice elementary teachers. *Science Education*, 86, 122-138.
- Ramsden, J.M. (1998). Mission impossible?: Can anything be done about attitudes to science? *International Journal of Science Education*, 20(2), 125-137.
- Reid, N. (2003). Gender and physics. *International Journal of Science Education*, 25(4), 509-536.
- Senemoğlu, N. (1990). Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirmede Genel Kültür Bakımından Fen Edebiyat Fakültelerinin Etkinliği. *Çağdaş Eğitim*, 15(157), 28-33.
- Shrigley, R.L. (1974). The attitude of preservice elementary teachers toward science. *School Science and Mathematics*, 74, 243-250.
- Steinkamp, M.W., & Maehr, M.L. (1983). Affect, ability, and science achievement: A quantitative synthesis of correlational research. *Review of Educational Research*, 53(3), 369-396.
- Stewart, M. (1998). Gender issues in physics education. *Educational Research*, 40(3), 283-293.
- Taşlıdere, E. (2002). The effect of conceptual approach on students' achievement and attitudes toward physics. *Unpublished Master Thesis*, Ankara.
- Tekkaya, C., Çakıroğlu, J., & Özkan, O. (2002). Turkish preservice science teachers' understanding of science, self efficacy beliefs and attitudes. NARST 2002, USA.
- Weinburgh, M. (1995). Gender differences in student attitudes toward science: A meta-analysis of the literature from 1970-1991. *Journal of Research in Science Teaching*, 32, 387-398.
- Young, B.J., & Kellogg, T. (1993). Science attitudes and preparation of preservice elementary teachers. *Science Education*, 77(3), 279-291.
- Zacharia, Z. (2003). Beliefs, attitudes, and intentions of science teachers regarding the educational use of computer simulations and inquiry-based experiments in physics. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(8), 792-823.

Item Difficulty From Graphical Item Analysis

Grafiksel Madde Analizinde Madde Güçlük Değerlerinin Elde Edilmesi

Halil YURDUGÜL¹, Theo A. Van BATENBURG²

Abstract

Background: Graphical item analysis (GIA) visually displays the relationship between total score on a test and the response proportions of the correct and false alternatives of a multiple-choice item. GIA is a method to evaluate the quality of items. GIA is easy to understand and does not require complex computer programs to estimate the item parameters. GIA was applied initially in the SAEB (National Evaluation System of Educational Progress) project in Brazil by Batenburg and Laros.

Purpose: In this study, GIA was described and applied to the SSPE-SE (Student Selection and Placement Examination for Secondary Education) in Turkey. In addition to this, the difficulty and facility parameters, developed by researchers, were visualized and calculated based on the predetermined critical points on the graphs. The results of the item difficulties in GIA were compared to classical item analysis and item response theory.

Method: The SSPE-SE consists of 100 multiple-choice items, divided into four subtests: Turkish, mathematics, sciences, social sciences, and each subtest consists of 25 items. In the present study, the data was gathered from 553108 pupils and SSPE-SE carried out in 2001 was utilized. For the GIA, we used the SPSS script. In the next step, we calculated the item difficulty values and item facility values by developed formulas in this study. In the last step, the facility values obtained from GIA were compared with difficulty index value in classical item analysis. The difficulty values obtained from GIA were compared with b parameter in item response theory.

Results: In this study, statistical item difficulty and facility parameters obtained from GIA were used in order to analyze of the data. Then these parameters obtained from the GIA were given with item difficulty parameters in CTT and IRT. The items characteristics are concordant to the results of GIA. There is a linear relation found between difficulty values of test items in GIA and in other traditional item analysis.

Discussions and Suggestions: According to these results, we are proposing that it is more consistent to use the formulas of the item difficulty and facility presented in this study, instead of counterpart in traditional analysis.

Keywords: Item analysis, graphical item analysis, item discrimination, item difficulty.

Öz

Problem Durumu: Grafiksel madde analizi (GMA), herhangi bir istatistiksel işlem ya da parametre kestirimi içermeyen ve kompleks bilgisayar programları gerektirmeyen bir uygulamadır. GMA, çoktan seçmeli maddelere ilişkin seçenekleri işaretleme oranları ile öğrencilerin testlerdeki toplam puanları arasındaki bağıntıyı görsel olarak ele alır. GMA, ilk olarak Batenburg ve Laros (2002) tarafından Brezilya'daki Ulusal Eğitim Sürecini Değerlendirme Projesi'nde geliştirilmiş ve kullanılmıştır.

¹ Hacettepe University, Faculty of Education, Turkey. E.posta: yurdugul@hacettepe.edu.tr

² GION, Groningen Institute for Educational Research, University of Groningen, The Netherlands. T.A.van. e-posta: Batenburg@rug.nl

Araştırmanın Amacı: Bu çalışmada ise GMA, Türkiye’de Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı’nda uygulanmıştır. Araştırmanın amacı ise, öğrencilerin test puanları ve madde yanıtı arasındaki grafiklerden madde istatistiklerini elde etmektir. Bu çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen formüller yardımı ile grafiksel madde güçlük değerleri elde edilmiştir. Çalışmada grafiksel madde analizinden elde edilen sonuçlar klasik analiz ve madde-yanıt kuramından elde edilen madde güçlükleri ile karşılaştırılmıştır.

Yöntem: Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OK-ÖSYS), çoktan seçmeli 100 maddeden ve Türkçe, matematik, fen bilimleri ile sosyal bilimler alt testlerinden oluşmaktadır. Bu çalışmada, 2001 yılında uygulanan OK-ÖSYS sınavına katılan 553108 öğrencinin verileri kullanılmıştır. GMA için SPSS betiği ve bu çalışma için geliştirilen formüller yardımı ile maddelerin madde güçlük değerleri ve madde kolaylık değerleri elde edilmiştir. Daha sonra GMA’dan elde edilen madde kolaylık değerleri ile klasik madde analizindeki madde güçlük indeksi karşılaştırılmıştır. Benzer şekilde GMA’dan elde edilen madde güçlük değerleri ile madde-yanıt kuramındaki b parametre değerleri karşılaştırılmıştır.

Bulgular ve Sonuçlar: Elde edilen değerlere göre GMA kapsamındaki grafiksel yöntem ile elde edilen madde güçlük değerleri ve klasik madde analizindeki madde güçlük indeksi arasında yüksek korelasyon elde edilmiştir. Aynı şekilde GMA’daki madde güçlük değerleri ve madde-yanıt kuramındaki b parametresi ile de çok yüksek korelasyonlar elde edilmiştir.

Öneriler: Bu çalışmada sunulan ve araştırmacılar tarafından GMA için geliştirilen madde güçlük ve madde kolaylık parametreleri, geleneksel madde analizlerinin yerine kullanılabilir.

Anahtar Sözcükler: Madde analizi, grafiksel madde analizi, madde ayrırlığı, madde güçlüğü

Test constructors attempt to develop high-quality multiple-choice items. The quality of an item is expressed by the extent to which an item can discriminate among students with different abilities. Graphical Item Analysis (GIA) is developed to evaluate item quality in an easy to understand way and does not require complex computer programs to estimate the item parameters. GIA was applied initially in the SAEB (National Evaluation System of Educational Progress) project in Brazil by Batenburg and Laros (2002). In this article we elaborate further on GIA. We translate the graphical item difficulty parameters into formulas that give numbers which can be compared with their counterparts from classical test theory (CTT) and item response theory (IRT). We apply GIA to the Student Selection and Placement Examination for Secondary Education (SSPE-SE) in Turkey. We dig into the quality of this test and study some items into detail. We compare GIA item difficulty parameters with those from CTT & IRT and try to explain differences.

Method

In GIA the response proportions of students on the correct and false alternatives of an item are depicted on the Y-axis, while the total test scores are displayed on the X-axis. A theoretical example of an adequate item is given in Figure 1. The solid black line represents the correct alternative, which is alternative C and the other lines belong to distracters in Figure 1. The response proportions of students with a total score between 2 and 4 to all five alternatives are at a chance level of 0.20.

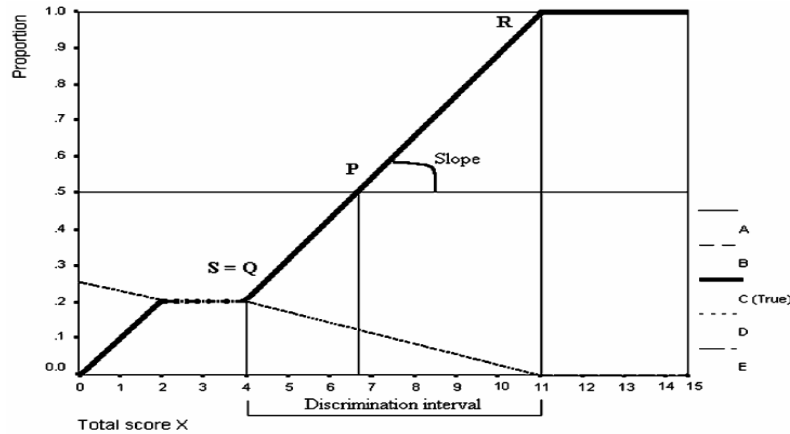


Figure 1: A theoretical example of an adequate item

While the total scores of the students are at an increase, their ratio of choosing the correct alternatives shows an upward movement. Besides, the ratio of choosing the false ones decreases. When students' ratio of marking the correct choices is 1.0, the ratio corresponding to the false alternatives becomes 0.0.

It is necessary to identify four points to discuss and comment on GIA. The response proportion of the correct alternative starts increasing at point *S*. At point *R*, the solid line reaches a response proportion of 1.0, which is the maximum value. At point *Q*, the solid line is above the lines of the false alternatives. The 0.50 proportion line cuts the solid line representing the response proportion of the correct alternative at point *P*. This value of the total score can be considered the item difficulty in GIA. Also the slope between the 0.50 proportion line and the line of the correct alternative expresses the discrimination power of the item.

The so-called discrimination interval starts at point *Q*, which in this theoretical example coincides with point *S*, and ends at point *R*. Inside the discrimination interval, the proportion of students who answer the item correctly increases with a rising higher total score. Batenburg and Laros (2002) measured the degree of the slope of the solid line (in Figure 1). This slope expresses the discrimination power of an item. So the discrimination is expressed in the degrees of a slope and the difficulty as a locus on the X-axis. We defined difficulties in such a way that their values are between 0 and 1.

$$\delta^+ = \frac{P_{\text{Test Score}}}{\text{Numbers of Test Items}} \quad (1)$$

The δ^+ denotes the values of *item difficulty*. In addition to this, we defined the *item facility* as

$$\delta^- = 1 - \frac{P_{\text{Test Score}}}{\text{Numbers of Test Items}} \quad (2)$$

In this article, item difficulty was taken into account as difficulty value and facility value. Item difficulty index the so called π -value (π) indicates item easiness in classical item analysis, and level of item difficulty (b) shows actual difficulty in item response analysis. In order to make comparisons between two analysis, item difficulties (δ^+) and item facilities (δ^-), Equation 1 and 2 were used in GIA.

Item analysis covers three parameters, which are item difficulty and item discrimination, and guessing rate. In this study, we dealt only with item difficulties and left other parameters for the upcoming studies.

Data

In this study, GIA is used to analyze *The Student Selection and Placement Examination for Secondary Education (henceforth SSPE-SE)* in Turkey. SSPE-SE is a norm-referenced test, which is used for the selection of students to secondary education in Turkey. The test is administered once a year. After each administration, the test is made public and therefore a new version has to be developed for each administration. The test consists of 100 multiple-choice items, divided into four subtests: Turkish, mathematics, sciences, social sciences, and each subtest consist of 25 items. In the present study, the data gathered from 553 108 pupils and SSPE-SE carried out in 2001 was utilized.

Results

Figure 2 shows the GIA result of an typical math item in the SSPE-SE. In classical item analysis the π -value of this item is 0.65. In item response analysis (3PL), the difficulty parameter (b) of the item is 0.52. The 0.50 proportion line cuts the line representing the response proportion to the correct alternative at point P, with a corresponding value of the total score of 11.2. The value of the P point in GIA is also difficulty of the item.

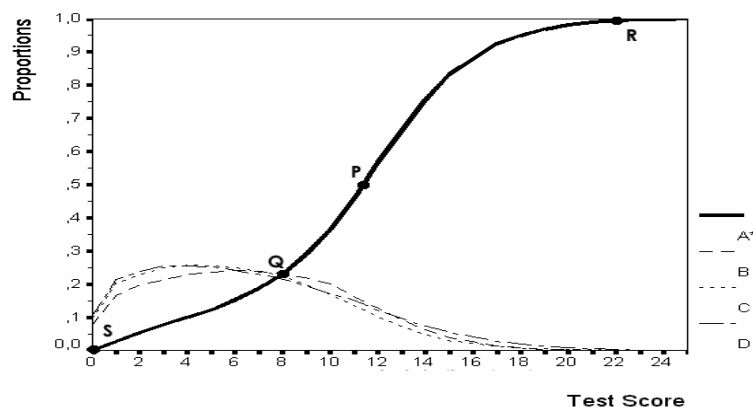


Figure 2: A typical item in the math subtest

In order to easily interpret the value of the P point in GIA or to reduce the value of the P point to interval of $[0,1]$, the P value (11.2) may be divided into 25, numbers of test items $[(11.2/25)=0.45]$. Similarly, in order to compare item difficulty index in CTT, item facility value or p-value is 0.55. When Figure 3 is investigated, it is possible to calculate the discrimination power of the item shown in Figure 2.

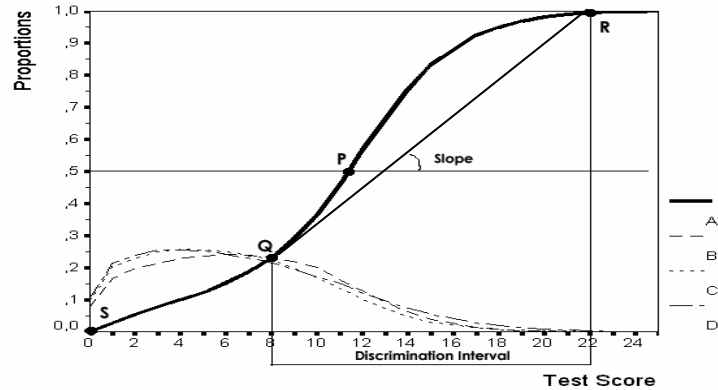


Figure 3: The typical item characteristics in GIA

An Example of an Easy Item

It is possible to define whether an item is difficult or easy through its value. As an example of an easy item, the result of an item, which belongs to math subtest in SSPE-SE in 2001, is given. Item no is 24 of 25. In classical item analysis, the facility index π_{24} is 0.73 while in item response analysis, difficulty parameter, β_{24} , is -1.07. The item's difficulty values pinpoint that this item is easy.

Figure 4 shows an example of an easy item in GIA. An easy item discriminates between students with a low proficiency in a specific learning content or ability level. The difficulty of this item can be expressed as a total score of 4, a relatively low value. If the P value converts to an interval of [0,1], then $\delta^+ = 0.16$ can be obtained as the difficulty value and $\delta^- = 0.84$ can be obtained as the facility value.

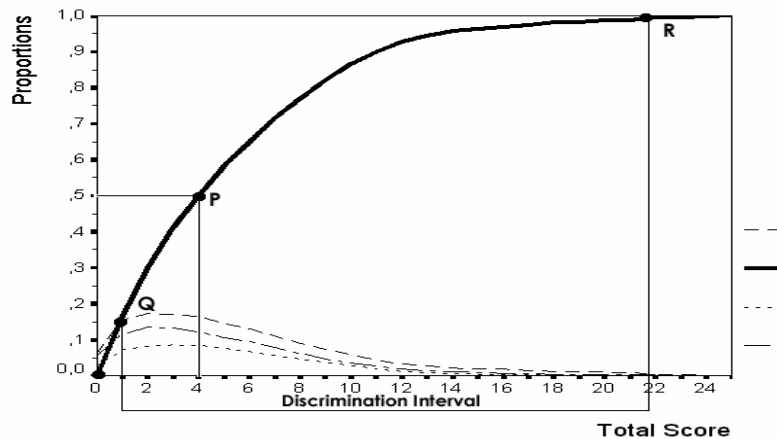


Figure 4: An easy item in the math subtest

An Example of a Difficult Item

As an example of a difficult item, the result of an item, which belongs to social science subtest in SSPE-SE in 2001, is given. Item no is 17 of 25. In classical item analysis, π_{17} is 0.26 whereas in item response analysis, the difficulty parameter, β_{17} , is 2.52. When Figure 5 is analyzed, the alternatives A, C and especially B are more

attractive than the correct alternative D. The item discriminates among students with an approximate total score of 14,2 and 25. The difficulty of the item can be expressed as a total score of 22 and/or as difficulty value of 0.88, [22/25]. Also item facility value is 0.12 [1-22/25].

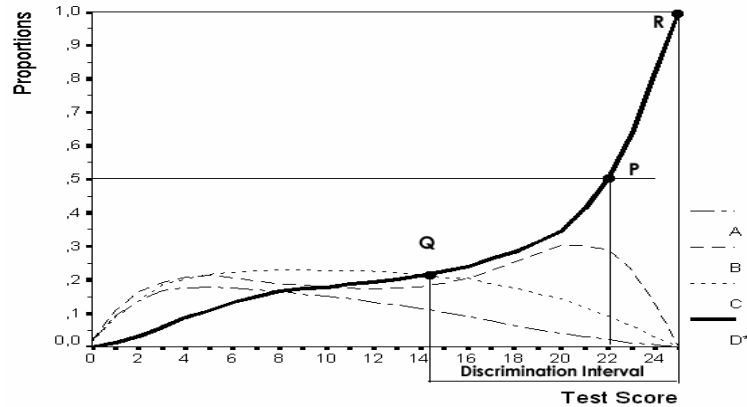


Figure 5: A difficult item in the social science subtest

When Figure 5 is analyzed, the alternatives A, C and especially B are more attractive than the correct alternative D. The item discriminates among students with an approximate total score of 14,2 and 25. The difficulty of the item can be expressed as a total score of 22 and/or as difficulty value of 0.88, [22/25]. Also item facility value is 0.12 [1-22/25].

An Example of a Bad Item and The Item Elimination

As an example of a suspicious item, the result of an item, which belongs to math subtest in SSPE-SE in 2001, is given. Item no is 23 of 25. In classical item analysis, the value of biserial correlation of the item is -0.07 and for the difficulty index, π_{23} , is 0.23. In item response analysis, the difficulty parameter was not estimated and the discrimination parameter, α_{23} , is 0.00 in the BILOG package program. In classical result, as biserial results suggested, negative items are inclined to measure a different learning content or ability than it really should. These kinds of items are not appropriate for the aim of the test. The GIA results of this item are given in figure 9.

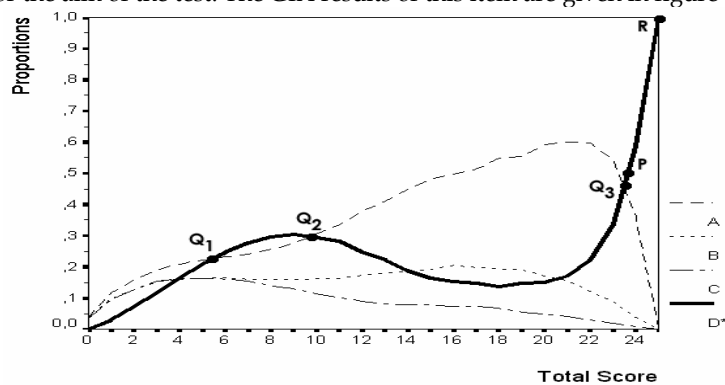


Figure 6: An item with a too attractive distractor

As seen in Figure 6, the solid line has three Q points. In GIA, the solid line can have more than one P, Q and R points. However, this is an undesired situation. In an

ideal item, there must be only one P, Q, and R points. If these points are more than one, then it means that distracters are attractive than they are expected to be. Given that "A" distracter is located in between 10 and 23 points and "B" distracter in between 14 and 21 points, value bi-serial correlation was obtained negative. However; an advantage of GIA as in Figure 9, is the chance to observe how the distracters behave with reference to the test scorings of the students. In item response theory, since the solid line has a non-decrease nature, it does not represent the decrease according to total test scores.

Even if the discrimination power of the item (in Figure 9) is high, when the line representing the correct choice has more than one P, Q, and R values, the item is to be reanalyzed or eliminated. Item difficulty parameters were calculated without eliminating the suspicious items. We used linear z-transformation in order to get the item properties on the same scale, which makes comparison possible at item level. The results were given in Table 1 and Table 2. In next stage, we eliminated the suspicious items and reanalyzed them. Based on reanalyzed results, δ^+ and δ^- were investigated in order to observe their relationships with π in CTT and b in IRT. The graphs of linear regressions were given in Appendix 2.

Table 1

Item Parameters in the Turkish and Math Subtests After z-transformation, and Correlations

Item	Turkish Subtest					Math Subtest				
	Π	IRT and GIA		CTT and GIA		Π	IRT and GIA		CTT and GIA	
		δ_i^+	β_i	δ_i^-	π_i		δ_i^+	β_i	δ_i^-	π_i
1	15,30	0,50	0,75	-0,50	-0,45	12,10	-0,28	-0,15	0,28	-0,07
2	20,80	1,72	2,12	-1,72	-1,51	15,00	0,31	0,31	-0,31	-0,29
3	12,00	-0,22	-0,33	0,22	0,03	14,00	0,11	0,25	-0,11	-0,22
4	21,30	1,83	2,08	-1,83	-1,67	14,10	0,11	0,34	-0,11	-0,44
5	19,80	1,50	1,79	-1,50	-1,62	10,70	-0,52	-0,42	0,52	0,29
6	15,00	0,44	0,21	-0,44	-0,40	6,00	-1,44	-1,48	1,44	2,04
7	9,20	-0,83	-0,78	0,83	0,56	11,30	-0,42	-0,33	0,42	-0,07
8	15,40	0,56	0,31	-0,56	-0,50	10,00	-0,67	-0,59	0,67	0,58
9	17,00	0,89	0,65	-0,89	-0,88	12,20	-0,23	-0,02	0,23	-0,07
10	12,20	-0,17	-0,14	0,17	-0,03	12,10	-0,28	-0,07	0,28	-0,29
11	10,00	-0,67	-0,63	0,67	0,50	9,10	-0,86	-0,75	0,86	0,80
12	17,20	0,94	0,84	-0,94	-1,14	15,00	0,31	0,53	-0,31	-0,80
13	6,50	-1,44	-1,32	1,44	1,30	18,00	0,89	1,23	-0,89	-1,09
14	16,80	0,83	0,54	-0,83	-0,82	8,10	-1,05	-0,99	1,05	1,17
15	15,90	0,67	0,33	-0,67	-0,66	17,10	0,70	1,09	-0,70	-0,87
16	8,40	-1,00	-0,95	1,00	1,14	12,00	-0,28	-0,14	0,28	-0,22
17	4,30	-1,94	-1,70	1,94	1,99	11,10	-0,47	-0,35	0,47	0,22
18	13,00	0,00	-0,15	0,00	0,03	20,00	1,28	1,63	-1,28	-0,80
19	11,80	-0,28	-0,39	0,28	0,40	10,00	-0,67	-0,52	0,67	0,44
20	8,30	-1,06	-0,91	1,06	1,14	19,90	1,28	1,63	-1,28	-0,73
21	7,90	-1,11	-0,99	1,11	1,24	23,00	1,86		-1,86	-1,39
22	15,30	0,50	0,30	-0,50	-0,66	19,20	1,13	1,85	-1,13	-1,17
23	10,10	-0,67	-0,61	0,67	0,77	23,90	2,06		-2,06	-0,87
24	9,40	-0,78	-0,71	0,78	0,93	4,00	-1,83	-2,08	1,83	2,77
25	12,00	-0,22	-0,33	0,22	0,34	8,00	-1,05	-0,95	1,05	1,09

$\rho(\delta^-, \pi)=0,99$ and $\rho(\delta^+, \beta)=0,98$

$\rho(\delta^-, \pi)=0,96$ and $\rho(\delta^+, \beta)=0,99$

In Table 1, item difficulty parameters in Turkish subtest and math subtest were presented. Specially 21th and 23th items in math subtest couldn't be estimated by BILOG. However, to calculate difficulty values of these items are possible in GIA. These results show high correlations (Pearson's correlation) between item difficulty

parameters. This situation indicates the relationship between δ^- and π , as well δ^+ and β . In Table 2, it was given the linear z-transformation of item difficulty parameters and correlations in sciences subtest and social sciences subtest.

Table 2

Item parameters in the sciences and social sciences subtests after z-transformation, and correlations

Item	P	Sciences Subtest					Social Sciences Subtest				
		IRT and GIA		CIT and GIA			IRT and GIA		CIT and GIA		
		δ_i^+	β_i	δ_i^-	π_i	Π	δ_i^+	β_i	δ_i^-	π_i	
1	6,00	-1,81	-1,84	1,81	2,18	15,60	-0,54	0,14	0,54	-0,22	
2	12,00	-0,33	-0,29	0,33	-0,03	8,90	1,00	-0,94	-1,00	0,93	
3	9,00	-1,07	-1,09	1,07	1,15	9,20	0,94	-0,88	-0,94	1,06	
4	13,20	-0,02	0,10	0,02	-0,58	5,90	1,71	-1,62	-1,71	2,07	
5	16,20	0,71	0,50	-0,71	-0,50	9,90	0,76	-0,74	-0,76	0,93	
6	14,00	0,16	0,10	-0,16	-0,50	17,70	-1,07	0,90	1,07	-1,04	
7	14,00	0,16	0,16	-0,16	-0,19	10,50	0,64	-0,53	-0,64	0,59	
8	7,80	-1,38	-1,36	1,38	1,55	18,80	-1,31	1,36	1,31	-1,17	
9	15,40	0,53	0,46	-0,53	-0,97	9,20	0,94	-0,83	-0,94	1,13	
10	16,40	0,78	0,71	-0,78	-0,50	11,80	0,35	-0,41	-0,35	0,45	
11	18,30	1,21	1,45	-1,21	-1,45	16,50	-0,78	0,54	0,78	-0,90	
12	20,00	1,64	1,98	-1,64	-1,21	16,00	-0,66	0,43	0,66	-0,63	
13	17,80	1,08	1,05	-1,08	-0,82	17,80	-1,07	0,90	1,07	-1,31	
14	15,00	0,41	0,20	-0,41	-0,42	16,30	-0,72	0,50	0,72	-0,70	
15	11,00	-0,58	-0,63	0,58	0,52	17,80	-1,07	0,76	1,07	-0,90	
16	12,10	-0,33	-0,13	0,33	-0,26	13,00	0,05	-0,10	-0,05	-0,02	
17	6,00	-1,81	-1,86	1,81	2,26	22,00	-2,08	2,79	2,08	-1,85	
18	18,00	1,14	0,73	-1,14	-0,26	13,00	0,05	-0,04	-0,05	-0,09	
19	10,10	-0,82	-0,55	0,82	0,37	10,00	0,76	-0,60	-0,76	0,65	
20	19,00	1,39	1,21	-1,39	-0,58	19,10	-1,37	1,47	1,37	-1,17	
21	13,00	-0,09	-0,06	0,09	-0,34	8,90	1,00	-0,96	-1,00	1,33	
22	12,00	-0,33	-0,31	0,33	-0,11	8,30	1,18	-1,03	-1,18	1,13	
23	8,00	-1,32	-1,30	1,32	1,55	12,20	0,23	-0,03	-0,23	-0,09	
24	12,00	-0,33	-0,34	0,33	-0,11	13,00	0,05	-0,14	-0,05	0,05	
25	17,50	1,02	1,11	-1,02	-0,74	8,90	1,00	-0,94	-1,00	-0,22	
$\rho(\delta^+, \beta)=0,99$ and $\rho(\delta^-, \pi)=0,91$						$\rho(\delta^+, \beta)=0,97$ and $\rho(\delta^-, \pi)=0,98$					

Discussion and Conclusion

GIA gives information about the quality and psychometric features of the items in tests. Moreover, it is a testing development tool for the identification and removal of suspicious items but when the relation between IRT and GIA taken into account, graphics obtained from GIA can also be named as an empirical ICC .

The GIA in this study is used for scholastic aptitude testing while Batenburg and Laros (2002) applied it as an achievement test in Brazil. In the Batenburg & Laros study, the line of true alternative in the graphics seems increased or decreased in the some of interval of total scores. However, in this study, the lines of true alternative of graphics in GIA tend to monotony increased. The graphics resemble to theoretical ICC in IRT.

In this study, while some equations which were developed by researchers used, statistically item difficulty/facility parameters obtained in GIA. Then these parameters obtained from the GIA were given with item difficulty parameters in CIT and IRT. The items characteristics are concordant to the results of GIA. There is a linear relation between difficulty values of test items in GIA and in other traditional item analysis. According to these results, we are proposing that formulas of the item difficulty and facility presented in this study, instead of counterpart in traditional analysis.

References

- Batenburg, T. A. Van & Laros, J. A. (2002). Graphical analysis of test items. *Educational Research and Evaluation, 8*, 319-333
- Cohen, R. J., Swerdlick, M. E. & Phillips, S. M. (1996). Test development. In *Psychological testing and assessment: An introduction to test and measurement*. (3rd Edition). Mountain View, CA: Mayfield.
- Guttman, L. (1950). The basis for scalogram analysis. In S.A. Stouffer, L. Guttman, E.A. Suchman, P.F. Lazarsfeld, S.A. Star, & J.A. Clausen (Eds.), *Studies in social psychology in world war II* (Vol. IV). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Hambleton, R. K., Swaminathan H., & Rogers, H.J.(1991).*Fundamentals of item response theory*. Newbury park, CA: Sage.
- Hambleton, R. K. & Swaminathan, H. (1985). *Item response theory, principles and applications*. Newbury Park, CA: Sage.
- Hills, J. R. (1981). *Measurement and evaluation in the classroom*. (2.nd Edition). Columbus, OH:Charles E. Merrill.
- Payne D. A. (1974). *The assessment of learning - Cognitive and affective*. Lexington, Ky: D.C. Heath and Company; 255,272.
- Thomson, B. & Livitov, J. E. (1995). Using microcomputers to score and evaluate test items. *Collegiate Microcomputer, 3*, 163-168.

APPENDIX I

The SPSS Script For GIA

```

get file='c:\Math.sav'.
execute.
do repeat x=M1 to M25
/y1=A01 to A25
/y2=B01 to B25
/y3=C01 to C25
/y4=D01 to D25.
if (x eq 'A')y1=1.
if (x ne 'A')y1=0.
if (x eq 'B')y2=1.
if (x ne 'B')y2=0.
if (x eq 'C')y3=1.
if (x ne 'C')y3=0.
if (x eq 'D')y4=1.
if (x ne 'D')y4=0.
end repeat.
execute.
comment 25 new numerical variables with A=1, B=2,etc.
numeric T01 to T25.
recode M1 to M25 ('A'=1)('B'=2)('C'=3)('D'=4)('Z'=5) into T01 to T25.
comment impute the key.
recode T01,T07,T08,T16,T21,T22
(1=1)(2,3,4,5,6=0)(else=9).
recode T03,T05,T10,T12,T14,T15,T24
(2=1)(1,3,4,5,6=0)(else=9).
recode T02,T04,T11,T13,T18,T20
(3=1)(1,2,4,5,6=0)(else=9).
recode T06,T09,T17,T19,T23,T25
(4=1)(1,2,3,5,6=0)(else=9).
recode T01 to T25(9=sysmis).
comment the unweighted sum.
compute ST=sum(T01 to T25).
comment the proportion right answers.
compute PT=mean(T01 to T25).
comment change format.
formats ST (F2).
execute.
graph /line=mean(A01 B01 C01 D01) by ST.
And so on...

```

APPENDIX II

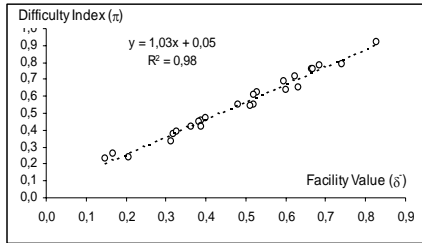


Figure 7: In the Turkish subtest, the relation between δ and π

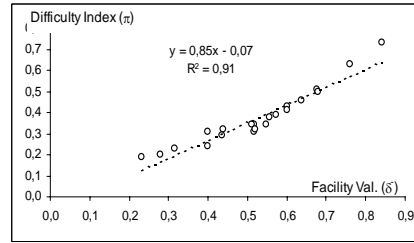


Figure 8: In the Turkish subtest, the relation between b and π

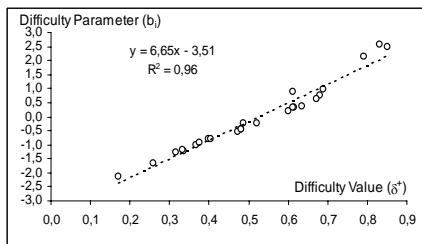


Figure 9: In the math subtest, the relation between δ and π

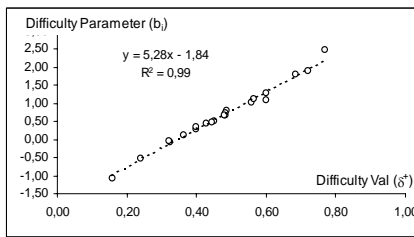


Figure 10: In the math subtest, the relation between b and π

APPENDIX II (Continued)

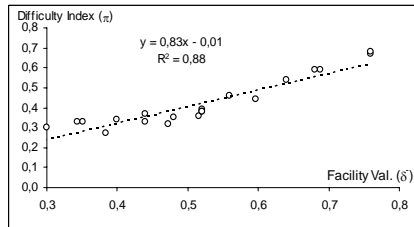


Figure 11: In the science subtest, the relation between δ and π

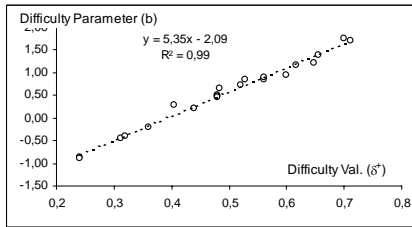


Figure 12: In the science subtest, the relation between b and π

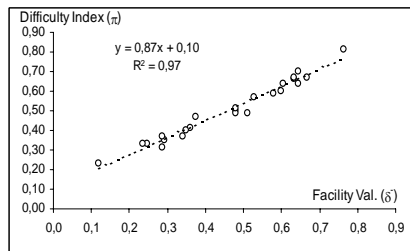


Figure 13: In the social science subtest, the relation between δ and π

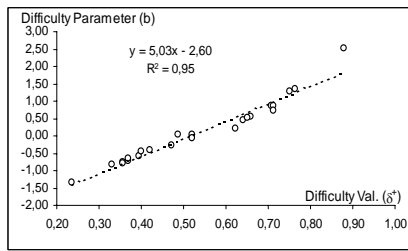


Figure 14: In the social science subtest, the relation between b and π