

Eğitim Programları Bağlamında Okulda Şiddet Olgusuna Yönelik Öğretmen Görüşleri

Teachers' Perceptions of Violence at Schools in the Context of Educational Curricula

Burhan AKPINAR*
Tuncay DİLCİ**

Öz

Problem Durumu: Okulda şiddet olgusu, son dönemlerde birçok yönden tartışılmaktadır. Bu tartışmalarda, daha çok medya, internet ve sosyo-ekonomik sorunlar gibi okul dışı faktörler ön plana çıkarılmaktadır. Ancak bu tartışmalarda, olası bir diğer neden gözden kaçırılmaktadır. Bu neden, eğitim programının amaç boyutudur. Bu durum, sorunun bütün boyutlarıyla anlaşılmasını engellemektedir. Şiddet olgusunun okul sıralarında öğrenilmiş bir davranış olarak kabul edilmesi, sorunun bir eğitim programı amaç sorunu olarak ele alınmasını desteklemektedir.

Türk Eğitim Siteminin (TES) iyi çıktılar yanında, şiddet üretme potansiyeli, uygulamalardaki yanlışlıklar yanında, büyük oranda benimsenen felsefeden kaynaklanmaktadır. Bu felsefe, Modernist karakterli Pozitivist felsefedir. Bu yaklaşıma dayalı eğitim programları, eğitimde salt zihinsel gelişime odaklanarak, duyguları ihmal etmiştir. Bu durum bütün yönlerden gelişmiş dengeli bireyleri yetiştirmeye engel teşkil etmiştir. Dengeli kişiliğin, zihin, duygu, fizik ve ruh gelişimine bağlı olduğu görmezden gelinmiştir. Eğitimde duyguları ihmal etmenin sosyal maliyeti, okulda şiddet olarak yansımaktadır. Sorunun bu bakış açısıyla ele alınması, çözüm yolunda farklı açılımlar sağlayabilir.

Amaç: Bu araştırmanın amacı, eğitim programının amaç boyutu bağlamında okulda şiddet olgusuna yönelik öğretmen görüşlerini belirlemektir.

Yöntemi: Betimsel nitelik arz eden bu çalışmanın evreni, Kilis ilinde görev yapan ortaöğretim öğretmenleridir. Örneklem ise, bu evrenden ulaşılabilen 184 öğretmenden oluşturulmuştur. Çalışmada anket yoluyla elde edilen veriler, aritmetik ortalama ve standart sapma ile çözümlenmiştir

Bulgular ve Sonuçlar: Araştırmada ulaşılan bulgular şöyledir: Öğretmenler, program amacı bağlamında şiddetin nedenlerini; eğitimde duyguların ihmal edilmesi, okuldaki sosyal etkinliklerin yetersizliği, manevi değerlerdeki yozlaşma ve AB-Küreselleşmenin eğitimde yol açtığı yeni anlayışlar olarak görmektedir. Öğretmenler şiddetin okul dışı nedenleri olarak ise; TV'deki şiddet filmleri, internet, medya, arkadaş çevresi, aile sorunları, alkol-madde bağımlılığı ve yasal boşlukları sorumlu tutmaktadırlar.

Araştırmaya katılan öğretmenler, şiddeti, bir eğitim sorunu ve eğitimin kalitesine zarar veren bir olgu olarak kabul etmektedirler. Ancak buna rağmen, öğretmen ve okul yöneticilerinin olumsuz davranışlarının öğrencileri şiddete yönlendirmede bir etken olduğu

* Yrd. Doç. Dr. Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, bakpinar@firat.edu.tr

** MS, Gaziantep Üniversitesi, Kilis Eğitim Fakültesi

görüüşünde kararsız kalmışlardır. Bu durum, öğretmenlerin bu konuda sorumluluk üstlenmek istemediklerini göstermektedir.

Öneriler: MEB, öğretim programlarının dayandığı Modernist karakterli Pozitivist felsefeye dayalı paradigmayı gözden geçirmelidir. Eğitim programlarının amaç ve içeriği, bireyi beden, zihin, duygu ve ruh bütünlüğü içinde tüm yönlerden geliştirmeye yönelik olacak şekilde çok boyutlu olarak belirlenmelidir. Medya, öğrencilerin gelişimini olumsuz etkileyen yayınlar konusunda daha sorumlu davranmalıdır. Okullar, öğrenci ve velileri, görsel-işitsel medya ve internet gibi araç ve teknolojileri doğru kullanma ile alkol ve madde bağımlılığı konusunda bilgilendirecek etkinlikler düzenlemelidir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim programı ve okulda şiddet, şiddet ve öğretmen, eğitimin amacı ve şiddet.

Abstract

Problem Statement: Violence at schools is being debated over in many respects nowadays. During these debates problems like media, internet and socio-economy are brought to the fore; however, another possible reason is missed out, which is the aim dimension of the curriculum. This blocks the comprehension of all aspects of the problem. That violence is accepted as a behavior which is learnt at schools reinforces the idea that the problem should be handled as a curriculum problem.

Along with positive outputs, the potential of producing violence of Turkish Educational System (TES) is the result of not only the errors at practice but also the philosophy that is adopted. This is a Positivist philosophy that has Modernist traits. The curriculum that is based on this approach has neglected the emotions by focusing only on intellectual development. This has always been an obstacle to bring up consistent individuals. It has been missed out that consistency of an individual depends highly on intellectual, emotional and physical development. The result of neglecting emotions in education is the violence at schools. Handling the problem in this way can provide alternatives in solving the violence at schools.

Purpose: The aim of this research is to determine the ideas of teachers regarding the violence at schools in the aim aspect of the curriculum.

Methods: The population of this research, which is a descriptive one, is the teachers who work at secondary schools in the city of Kilis. The sample of it is 184 teachers who are available in the population of the research. Data that has been acquired at the end of the research are analyzed via arithmetic mean and standard deviation.

Findings and Results: Findings that are reached are: Teachers regard the causes of the violence in the curriculum aspect as, negligence of emotions in education, insufficiency of social activities at schools, deterioration of moral values and new movements that are caused by EU and Globalization. Teachers agree that outside factors that cause violence are films with violence elements, internet, media, peer groups, family problems, addiction to drugs and gaps in the law.

Teachers participating in the research regard violence as an educational problem and a phenomenon that harms the quality of education. Yet, they are not totally sure whether teachers' and administrators' negative behaviors cause students to follow violence. This shows that teachers do not want to have responsibilities about this topic.

Suggestions: Ministry of Education should revise the paradigm that is based on the Positivist philosophy which has Modernist traits. The content and aim of curricula should be specified by taking individuals' physical, emotional and spiritual development into consideration. Media should be more sensitive to the programmers that may have nega-

tive effects on students. Schools should arrange activities to help students and parents use materials and technologies such as audio-visual media and internet properly and informative meetings on drug and alcohol addiction.

Keywords: Curriculum and violence at schools, violence and teacher, aim of education and violence.

Okullarda son dönemlerde ön plana çıkan şiddet olgusu, kamuoyu ve ilgili kesimlerce birçok yönden tartışılmaktadır. Aslında çok boyutlu olan okulda şiddet olgusuna yönelik tartışmalarda, daha çok medya, internet ve sosyo-ekonomik sorunlar gibi okul dışı faktörlerin ön plana çıkarıldığı gözlenmektedir. Konuyla ilgili yapılan araştırmalar, söz konusu faktörlerin okuldaki şiddet üzerindeki etkisini doğrulamaktadır.

Ancak bu tartışmalarda, okulda şiddetin olası diğer bir nedeni gözden kaçmaktadır. Bu durum, sorunun bütün boyutlarıyla anlaşılmasını engellemekte ve çözüm önerilerinin eksik kalmasına yol açmaktadır. Bu neden, eğitim sisteminin hedefi çerçevesinde programın amaç boyutudur. Okulda şiddet olgusunun, genelde eğitim sisteminin hedefi, özelde ise program amacı perspektifinden ele alınması iki varsayıma dayanmaktadır. Birincisi, şiddet olgusu bir anlamda eğitimde izlenen yanlış rota ve uygulamaların günümüze yansıyan sonucudur. İkincisi, şiddetin büyük oranda okul sıralarında öğrenilmiş bir davranış olduğu kabulüdür (Türkdogan, 1996). Böylece sorun, bir program amacı sorunu olarak değerlendirilebilir. Çünkü şiddet de dahil, okuldaki tüm olumsuz tutum ve davranışlarda eğitim programının sorumluluğu vardır. Eğitim programı, eğitim sisteminin yasaları olarak (Gözütok, Akgün & Karacaoğlu, 2005, s. 18) eğitimin niteliğini doğrudan ilgilendiren temel öğedir (Karagözoğlu, 2005, s. 5).

Okulda şiddet olgusunu eğitimde yapılan yanlışlıkların bir sonucu olarak ele alan Titiz (2004, s. 21), konuyu, "Eğitim sistemi, zamanla arzu edilmeyen başka tür kişiliklerin oluşmasına yol açtı. Amaçlanmamasına rağmen, eğitim sistemimiz, çeşitli yanlışların üremesi için uygun bir ortam yaratmıştır" şeklinde dile getirmektedir. Pehlivanoglu (2004, s. 78) ise, okulda şiddetin kaynağı olarak, "eğitim sistemindeki sağlıklı uygulamaları" adres göstermektedir. Eğitim sistemimizin okuldaki olumsuz tutum ve davranışları üretme potansiyeli konusunda en düşündürücü saptamayı ise, Cüceloğlu (2002) yapmaktadır. Ona göre, Türk Eğitim Sistemi (TES), malumat aktarma üzerine kurulmuş olup, değerler bilinci ve karakter inşa eden bir sistem değildir. Şiddetin bir karakter aşınması sorunu olduğu göz önüne alındığında, bu saptamalar hayli düşündürücüdür.

Sayıları çoğaltılabilecek bütün bu örnekler, okulda şiddet olgusu başta olmak üzere eğitimde yaşanan memnuniyetsizlik ve sorunların, okul dışı faktörler kadar, aynı zamanda birer program amacı sorunu olarak da ele alınmasını desteklemektedir. Burada, sorunun program amaçları kadar, programın yanlış uygulanmasıyla da ilgili olduğu ileri sürülebilir. Ancak programın doğru ve sorunsuz uygulanması, her şeyden önce programın niteliğine bağlıdır. Bu konuda Özden (1999, s. 5-6), sorunun büyük oranda program amaçlarıyla ilgili olduğunu şu şekilde dile getirmektedir:

Bugün TES'in önündeki sorun, Cumhuriyetin başlangıcındaki eğitim hedeflerini 2000'li yıllar için yenileme sorunudur. Mevcut programların genel çizgileri 1920 ve 30'larda geliştirilmiştir. Sorun, cumhuriyetin kuruluşunda geçerli olan eğitim içeriğinin, onu 2000'li yıllara taşımaya yeterli olup olmadığıdır.

Eğitim programlarının olumlu çıktılar sağlama yanında, şiddet gibi istenmeyen yan ürünler de üretme potansiyeli veya eksikliği nereden kaynaklanmaktadır? Bu sorunun cevabı, aslında eğitim programların insana bakış açısıyla da ilgilidir. Konuya yakından bakıldığında, 2004 yılı 1-6 sınıf ilköğretim programları hariç, ilk ve ortaöğretim program amaçlarının öğrencileri, potansiyeli geliştirilecek insanlar olarak ele almaktan çok, yönlendirilecek ve kontrol edilecek birer nesne veya işgücü kaynağı olarak gördüğü söylenebilir. Bu bakış açısı, eğitim programlarının zihinsel gelişime odaklanarak, duyuşsal gelişimi ihmal etmesi sonucunu doğurmuştur. Eği-

tim programlarının dayandığı bu paradigma, büyük çapta Modernist karakterli Pozitivist Felsefenin eğitimimize yansımalarıdır. Eğitimsiz öğretim olarak nitelenebilecek olan bu yaklaşımda, gelişme için akıl yeterli görülmesi; başarı ve iyinin ölçüsü, neredeyse merkezi sınavlarda alınan puanlarla eşleştirilmiştir. Bu anlayışta, zihni tıka basa ansiklopedik bilgilerle doldurulmuş, test çözüme başarısı yüksek bir öğrencinin, aynı zamanda ahlaksız ve saldırgan eğilimli bir insan olarak kalabileceği gözden kaçırılmıştır. Dengeli kişilik ve bütünsel gelişimin zihin, duygu, fizik ve ruh gelişimini içeren bir bütünsellik olduğu görmezden gelinmiştir. Covey (2005, s. 28), bu durumu, "Bütün insan paradigması" olarak ifade eder. Bütün insan; Beden, zihin, kalp (duygular) ve ruh olmak üzere dört boyutlu parçalanmaz bir bütünden oluşan, psikolojik ve sosyolojik bir bütünlüktür. Sadece zihinsel gelişime yoğunlaşan bir eğitim anlayışı, bireyin bütünlüğünü parçalayarak dengeli duygu durum ve ruh hali kazanmasını engeller. Tek neden olmasa da, eğitimde duyguları (duyuşsal gelişim) ihmal etmenin maliyetinin, okulda şiddet ve olumsuz davranışlar olarak yansımaya şaşırılmamak gerekir. Nitekim Covey (2005, s. 126), kalbi (duyguların) ihmal edilmesinin faturasını, "dehşet kültürü; Semptomlarını ise, kaçış, öfke, korku, kayıtsızlık ve kötü niyetli itaat" olarak sıralamaktadır.

Bu çalışma, okuldaki şiddet olgusunun anlaşılmasında, duyuşsal gelişimi ihmal eden program amaçlarının önemli bir etken olduğu varsayımına dayalıdır. Bu bakış açısı, şiddet sorununun bütün boyutlarıyla anlaşılmasında farklı açılımlar sağlayabilir. Ancak bu varsayım dayalı çıkarsama ve genellemeler yapabilmek için, programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinin bilinmesi kritik önem arz eder. Çünkü salt dışarıdan yapılan gözlem ve ilgili literatürün taranmasıyla ulaşılan sonuçlar, sorunun anlaşılması için yetersiz kalmaktadır. Bu sonuçların geçerliği, program uygulayıcıları olarak öğretmenlerin deneyimleri sonucu oluşturdukları ve biriktirdikleri uygulama epistemolojisinin desteğine bağlıdır. Bu bakımdan, öğretmenlerin okulda şiddet olgusuna bakış açılarının bilinmesi, sorunun doğru olarak ortaya konulması ve gölgede kalmış boyutlarının gün yüzüne çıkarılması bakımından önemlidir.

Amaç: Bu araştırmanın amacı, eğitim programının amaç boyutu bağlamında okulda şiddet olgusuna yönelik öğretmen görüşlerini belirlemektir.

Yöntem

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2006-2007 Eğitim-Öğretim Yılında Kilis ilindeki devlete ait orta-öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem ise, ilgili evrenden ulaşılan toplam 184 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin değişkenlere göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Örneklemi Oluşturan Öğretmenlerin Değişkenlere Göre Dağılımı

	Değişkenler	n	%
Cinsiyet	Kadın	79	42,9
	Erkek	105	57,1
Okul Türü	Genel Lise	33	17,9
	Endüstri Meslek Lisesi	46	25,0
	İmam Hatip Lisesi	25	13,6
	Anadolu Lisesi	54	29,3
	Fen Lisesi	26	14,1
Kıdem	1-5 Yıl	66	35,9
	6-10 Yıl	63	34,2
	11-15 Yıl	30	16,3
	16 Yıl ve üzeri	25	13,6
Branş	Sosyal Alanlar	97	52,7
	Fen-Matematik	56	30,4
	Mesleki Branşlar	31	16,8
Genel Toplam		184	100

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan anketle elde edilmiştir. Bunun için önce literatür taranarak, üç öğretmen ve iki okul yöneticisinin de konuyla ilgili görüşleri alınarak taslak anket formu hazırlanmıştır. Sonra bu form, araştırmaya katılmayan 67 öğretmene pilot uygulama için verilerek, faktör analizine tabi tutulmuştur. Ölçeğin faktör analizinde döndürülmemiş temel bileşenler analizinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, faktör yükü 0,35 ve üzerinde olan 16 madde alınıp; bu değer altındaki dört madde çıkarılarak, ankete son şekli verilmiştir. Ölçekteki maddelerin faktör yükleri 0,39- 0,78 arasında değişmektedir. Ölçeğin istatistiksel analiz sonuçlarına göre Cronbach Alpha= 0.779; KMO= 0.717; Bartlett= 262,077 olarak hesaplanmıştır. Bartlett testi sonucunun 0,05 düzeyinde anlamlı bulunması, verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2002). Benzer şekilde, Cronbach Alpha= 0.779 değerine göre ölçeğin güvenilir (Özdamar, 1999) olduğu söylenebilir. Anket maddeleri, 1. Hiç katılmıyorum (1.00-1.80), 2. Katılmıyorum (1.81-2.60), 3. Kararsızım (2.61-3.40), 4. Katılıyorum (3.41-4.20) ve 5. Tamamen katılıyorum (4.21-5.00) olmak üzere, beşli likert şeklinde derecelendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde öğretmenlerin görüşleri, değişkenler dikkate alınmadan aritmetik ortalama ve standart sapma ile yorumlanmıştır. Söz konusu görüşlerin değişkenler dikkate alınarak yorumlanmasında ise, öncelikle anketteki maddelere homojenlik testi (Levene) uygulanmış; homojen maddeler tek yönlü varyans analizi; Homojen olmayan maddeler ise, Kruskal Wallis testi (KWH) ile Mann Whitney U testi (MWU) uygulanarak yorumlanmıştır. Bunun için anlamlılık düzeyi $p= 0,05$ kabul edilmiştir.

Bulgular

Program Amacı ve Okulda Şiddet

Program amacı ve şiddet ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo II

Program Amacı ve Şiddete Yönelik Öğretmen Görüşleri

Md.	Görüşler	\bar{x}	SS
1.	Eğitimde öğrencilerin zihinsel gelişimine ağırlık verilerek, duygularının ihmal edilmesi şiddet üzerinde etkilidir.	4,02	0,93
2.	AB süreci ve küreselleşmenin etkisiyle eğitimde yaşanan anlayış değişiklikleri (esneklik ve çok kültürlülük gibi) okulda şiddeti körüklemiştir.	3,42	1,27
3.	Manevi değerler ve ahlaki yozlaşma, okuldaki şiddetin önemli sebeplerindedir.	4,46	0,94
4.	Okullardaki sosyal etkinliklerin eksikliği şiddet üzerinde etkilidir.	3,58	1,09

Ülkemizde okullar, bilgiyi aktarmak suretiyle zihinsel gelişime ağırlık vermeyi ön planda tutmakta, bedensel ve duygusal gelişim göz ardı edilmektedir (Ataünal, 2003, s. 89). Bu durum, okulda şiddetin ortaya çıkmasında bir etkidir. Buna yönelik olarak Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin, buna yönelik 1. maddeyi “katılıyorum” ($\bar{x}=4,02$) derecesinde benimsedikleri görülmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin programların duyuşsal gelişimi ihmal etmesini, şiddet üzerinde etkili bir faktör olarak gördüğü şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin Tablo 2’de yer alan maddelere yönelik görüşlerinden, okulda şiddete yol açan nedenler arasında, manevi değerler ve ahlaki yozlaşmayı “tamamen katılıyorum” ($\bar{x}=4,46$); sosyal etkinliklerin eksikliğini ise “katılıyorum” ($\bar{x}=3,58$) dereceleriyle önemli birer faktör olarak gördükleri söylenebilir. Nitekim internet üzerinden 9683 kişinin katılımıyla gerçekleştirilen bir çalışmada, okuldaki şid-

detin birinci nedeni "manevi değerlerdeki yozlaşma" (%55,6) olarak ifade edilmiştir (Alıcı, 2007). Bu bulgular bir anlamda araştırmamızın varsayımını desteklemektedir. Çünkü öğrencilerdeki moral ve karakter sorunları, duyuşsal gelişime bağlıdır ve bu konudaki eksiklikler programlardaki duyuşsal amaç eksikliği/yokluğunun bir sonucu olabilir.

Ülkemizde moral ve karakter sorunlarını, AB ve küreselleşme gibi etkilere dayandıran söylemler dile getirilmektedir. Tablo 2 incelendiğinde, buna yönelik görüşün yer aldığı 2. maddenin öğretmenler tarafından "katılıyorum" ($\bar{x}=3,42$) düzeyinde benimsendiği görülmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin, küreselleşme ve AB sürecinin etkisiyle okullarda giderek güçlenen öğrenci merkezli esnek paradigmaları şiddet üzerinde etkili gördükleri şeklinde yorumlanabilir. Nitekim Çakmak (2004, s. 121), eğitim sisteminde yaşanan sorunlara yönelik olarak "sorgulanmadan benimsenmiş paradigmalar" konusuna dikkat çekmektedir.

Tablo 2'de yer alan öğretmen görüşleri arasında değişkenlere göre anlamlı fark yoktur.

Okul Dışı Şiddet Kaynakları

Öğretmenlerin şiddetin okul dışı kaynaklarına ilişkin görüşleri Tablo 3'de görülmektedir.

Tablo III

Okul Dışı Şiddet Kaynaklarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Md.	Görüşler	\bar{x}	SS
5.	Televizyondaki şiddet filmleri okuldaki şiddeti körüklemektedir	4,45	0,88
6.	İnternetteki zararlı siteler okuldaki şiddeti körüklemektedir	4,40	0,89
7.	Medyadaki şiddet haberleri ve görüntüleri okuldaki şiddeti körüklemektedir	4,29	0,93
8.	Arkadaş çevresi okuldaki şiddette önemli bir etkidir	4,18	0,83
9.	Okulda şiddet, ailedeki sorunların okuldaki uzantısıdır	4,15	1,06
10.	Madde bağımlılığı ve alkol okulda şiddeti körüklemektedir	4,01	1,14
11.	Okuldaki şiddetin artması ile yasalardaki esneklik arasında doğrusal ilişki vardır	3,91	1,00

Okulda yaşanan şiddet, öğrenilmiş bir davranıştır (Bilge, 2006; Türkdöğün, 1996). Bu bakımdan şiddet davranışının öğrenilmesinde, okul içi nedenler kadar okul dışı nedenlerinde sorgulanması gerektir. Çünkü davranış öğrenmede, okul dışındaki aile, akran grubu ve medya kurumlarının da büyük etkisi olduğu bilinmektedir. Buna yönelik olarak Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin okulda yaşanan şiddet üzerinde, TV'deki şiddet filmleri ($\bar{x}=4,45$), internet ($\bar{x}=4,40$) ve medyadaki şiddetle ilgili haber ve görüntülerin etkili olduğu ($\bar{x}=4,29$) görüşlerini "tamamen katılıyorum"; aile sorunlarının etkili olduğu görüşünü ise ($\bar{x}=4,15$) "katılıyorum" düzeyinde benimsedikleri görülmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin okulda yaşanan şiddetten en fazla medyayı sorumlu tuttıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu konuda MEB'in (2006), 7-10 sınıf öğrencisi 1120 öğrenci üzerinde yürüttüğü bir çalışmada ulaşılan sonuçlar, araştırma bulgularını desteklemektedir. MEB'in araştırma sonuçlarına göre, öğrenciler, okulda yaşanan şiddetin kaynağı olarak, TV filmleri (%58,6) ve aile sorunlarını (%54) görmektedir (Alıcı, 2007). Aynı konuda, Türk Eğitim-Sen'in (2005), 1136 öğrenci üzerinde yaptığı bir araştırma, öğrencilerin TV dizilerini seyretme tercihlerinin; gerilim-korku (%44,8), mafya dizileri (%21) olduğu ve internette en çok oynanan oyunun savaş türü (%66,5) olduğu (Geylan, 2006) göz önüne alındığında, medyanın okulda şiddet konusundaki rolünün incelenmeye değer olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin Tablo 3'de yer alan 5. maddeye yönelik görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı fark vardır ($t_{(182)}=2,014$; $p=0,045$). Buna göre, TV şiddet filmlerinin şiddeti körüklediği görüşünü, kadın öğretmenler ($\bar{x}=4,59$) erkekler göre ($\bar{x}=4,33$), daha fazla benimsemişlerdir denilebilir. Bu bulgu, kadın öğretmenlerin şiddet filmlerine daha duyarlı oldukları şeklinde yorumlanabilir. Aynı maddeye yönelik (5. madde) öğretmen görüşleri arasında kıdeme göre de anlamlı fark vardır ($KWH=13,033$; $p=0,005$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için

yapılan MWU testi farkın, 1-3 gruplar ile (MWU=752,000; p=0,018), 2-3. gruplar arasında (MWU=631,000; p=0,002)olduğunu göstermiştir. Buna göre, TV şiddet filmlerinin okuldaki şiddeti körüklediği görüşünü, 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler (MR₃=56,43), 1-5 yıl kıdeme sahip olanlara göre (MR₁=44,89); 11-15 yıl kıdeme sahip olanlar ise (MR₃=57,47), 6-10 yıl kıdem grubuna (MR₂=42,02), göre daha fazla benimsemişlerdir.

Öğretmen-Yönetici Tutumu ve Okulda Şiddet

Öğretmen ve okul yöneticilerinin tutumu ve şiddet arasındaki ilişkiye yönelik öğretmen görüşleri Tablo 4’de görülmektedir.

Tablo IV

Öğretmen-Yönetici Davranışları ile Şiddet Arasındaki İlişkiye Yönelik Öğretmen Görüşleri

Md.	Görüşler	\bar{x}	SS
12.	Öğretmenlerin olumsuz tutum ve davranışları, öğrencileri şiddete yönlendirmede etkilidir	2,72	1,24
13.	Yöneticilerin olumsuz tutum ve davranışları, öğrencileri şiddete yönlendirmede etkilidir	2,77	1,25
14.	Öğretmenler ve okul yöneticileri şiddet konusunda eğitilmelidirler	3,60	1,22

İlgili alanyazında şiddetin büyük oranda okul sıralarında kazanılan tutum ve sosyal normlardan öğrenildiği (Türkdoğan, 1996) ifade edilmekte ve bu süreçteki yanlışlar düzeltilmedikçe, olumlu sonuçların alınamayacağı belirtilmektedir (TES, 2001, s. 110). Bu durum, öğretmen ve yöneticilerin olumsuz tutum ve davranışlarının öğrencileri şiddete yönlendirmede bir etken olup olmadığını düşündürmektedir. Buna yönelik olarak Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin; “Öğretmenlerin olumsuz tutum ve davranışları, öğrencileri şiddete yönlendirmede etkilidir” (\bar{x} =2,72) ve “Okul yöneticilerinin olumsuz tutum ve davranışları, öğrencileri şiddete yönlendirmede etkilidir” (\bar{x} =2,77), maddelerinde “kararsız” kaldıkları görülmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin, kendileri ve yöneticilerin öğrencilere karşı olumsuz tutum ve davranışlar sergilediklerini kabul etmemeleriyle ilgili olabilir. Ancak ilgili araştırmalar, öğrencilerin okulda öğretmen ve yönetici kaynaklı olarak şiddete maruz kaldığını ve bu durumun istisna olmadığını göstermektedir. Örneğin Eğitim-Sen’in (2006), 29 il 193 Okulda yaptığı bir araştırmada, lise öğrencilerinin %33’ünün idarecilerden, %38’inin de öğretmenlerden dayak yediği belirlenmiştir (<http://www.memurlar.net>). İnternet üzerinden 18 865 kişi üzerinde yapılan benzer bir araştırma sonuçları da öğretmenlerin %41,3’ünün nadiren; %19,7’sinin her zaman öğrencileri dövdüğünü göstermiştir (Bilge, 2006, s. 9). Aynı konuda MEB’in 24 okulda (ilköğretim) ve 628 öğrenci üzerinde yürüttüğü bir araştırma, öğrencilerin okulda ciddi şekilde şiddete maruz kaldığını göstermektedir (Avcı & Devrez, 2006). Bu durumda, öğretmenlerin söz konusu maddelerde kararsız kalmaları, öğrencilere karşı olumsuz tutum ve davranışlar sergilemediklerinden çok, bu konuda sorumluluk almak istememeleriyle ilgili olabilir. Burada umut verici olan, öğretmenlerin “öğretmenler ve okul yöneticileri şiddet konusunda eğitilmelidir” görüşünü “katılıyorum” (\bar{x} =3,60) düzeyinde benimsemeleridir. Öğretmenlerin bu konuda gelişime açık olduklarını gösteren bu durum, okulun öğrenciler için güvenli bir ortama dönüştürülmesi bakımından büyük önem arz etmektedir. Çünkü şiddet, bir stres kaynağı olarak öğrencilerin öğrenmelerine zarar veren ve gelişimlerini engelleyen bir faktör olarak da kişilik gelişimi üzerinde olumsuz etkilere sahiptir. Etkili bir eğitimin her şeyden önce fizyolojik ve psikolojik olarak güvenli bir ortama bağlı olduğu unutulmamalıdır.

Tablo 4’te yer alan 13. maddeye yönelik öğretmen görüşleri arasında lise türü değişkenine göre anlamlı fark vardır ($F_{(182)}=2,564$; p=0,040). Buna göre, öğretmen ve okul yöneticilerinin olumsuz tutum ve davranışlarının öğrencileri şiddete yönlendirmede etkili olduğu görüşünü,

fen lisesi ($\bar{x} = 3,23$) ile İmam hatip lisesi öğretmenleri ($\bar{x} = 3,00$), meslek lisesi öğretmenlerine göre ($\bar{x} = 2,35$) daha fazla benimsemişlerdir.

Öğretmenlerin Şiddet Algısı

Öğretmenlerin şiddet algısına yönelik görüşleri Tablo 5’de görülmektedir.

Tablo V

Öğretmenlerin Şiddet Algısına Yönelik Görüşleri

Md.	Görüşler	\bar{x}	SS
13.	Okuldaki şiddet, bir güvenlik sorunu olmaktan çok bir eğitim sorunudur	4,04	0,99
14.	Okulda şiddet eğitimin kalitesini düşürmektedir	4,26	0,95

Küresel bir olgu olarak okullarda yaşanan şiddet sorununu, eğitim çalışanları ve politikalarından bağımsız düşünerek nedenlerini tümüyle okul dışında aramak doğru bir yaklaşım değildir. Okulda yaşanan şiddet bir olgudur ve eğitim camiası bir şekilde bundan sorumludur. Sorun, bir polisiye bir güvenlik sorunu olmaktan çok, bir eğitim sorunudur. Sorunun çözümünde öğretmenlerin algısı kritik önem arz eder.

Buna yönelik olarak Tablo 5’te yer alan maddelere ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin okuldaki şiddeti eğitimin kalitesini düşüren bir sorun olduğu gördüğü ($\bar{x} = 4,26$) ve bunun bir güvenlik sorunu olmaktan çok, bir eğitim sorunu olarak algıladığı ($\bar{x} = 3,60$) anlaşılmaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin sorunu doğru algıladıkları şeklinde yorumlanabilir. Tablo 5’te yer alan öğretmen görüşleri arasında değişkenlere göre anlamlı fark yoktur.

Sonuçlar

Çok boyutlu bir olgu olan okuldaki şiddet, duyuşsal gelişim eksikliğine dayalı, kişilik ve karakter aşınmasını ifade eden öğrenilmiş bir davranış olarak değerlendirilebilir. Bu yönüyle okuldaki şiddet, doğrudan eğitimde bir program amacı sorunu olarak ele alınabilir. Dolayısıyla okuldaki şiddet bir anlamda, eğitim programlarının amaçlanmayan ve istenmeyen yan ürünüdür. Konu TES açısından ele alındığında, asıl sorun, eğitim sistemimizin yasaları konumundaki eğitim programlarının istedik çıktılar üretme yanında, istenmeyen çıktılar üretme potansiyeline sahip olduğudur. Burada önemli olan, buna hangi faktörlerin neden olduğunu bularak, çözmek olmalıdır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin konuyla ilgili maddeleri benimseme dereceleri dikkate alındığında (araştırma sınırlılıkları çerçevesinde), okullarımızdaki şiddetin temel nedenleri; eğitimde duyuşsal gelişimin ihmal edilmesi, okullardaki yetersiz sosyal etkinlikler, manevi değerler ve ahlaki yozlaşma, AB ve küreselleşmenin getirdiği anlayış değişiklikleri şeklinde sıralanabilir. Bu sorunlar, bir anlamda duygu ve değerleri ihmal ederek, zihinsel gelişim ve test başarısına odaklı pozitivist felsefeye dayalı öğretim programlarının bir yansımasıdır. Bu durum, eğitim sistemimizin öğrencileri toplumsal sistemdeki rolleri ve ekonomik sistemin girdisi olarak yönlendirilecek birer nesne olarak görme yanlışlığının sonucudur. Oysa öğrenciler, her şeyden önce, beden, zihin, ruh ve duygulardan oluşan bir bütünlüktür. Bütün bu yönleri geliştirmeye odaklanmayan bir öğretim programının dengeli bireyler yetiştirmesi beklenmemelidir. Bu bakımdan eğitim sistemimiz, tüm yönlerden gelişmiş bütün ve dengeli insanı yetiştirmek için, sayısal hedef ve sınavlara endeksli, salt akademik başarıyı değil, duygu ve değerler ile karakter eğitimini içeren programlar tasarlamalıdır.

Okuldaki şiddetin öğrenilmiş bir davranış olarak kabul edilmesi (Türkdoğan, 1996), öğretmen ve yöneticilerin olumsuz tutum ve davranışlarının bu konudaki rol ve etkilerini düşündürmektedir. Nitekim ilgili araştırmalarda öğrencilerin, öğretmen ve okul yöneticileri tarafın-

dan sıklıkla şiddete maruz kaldıklarının belirtilmesi, şiddetin okul sıralarında model alma yoluyla öğrenildiği kuşkusuna yol açmaktadır. Çünkü şiddete maruz kalan, şiddet üretir. Ancak, şiddeti bir eğitim sorunu olarak gören öğretmenler, kendileri ve yöneticilerin olumsuz tutum ve davranışlarının öğrencileri şiddete yönlendirmedeki etkileri konusunda kararsız kalmışlardır. Bu durum, öğretmenlerin şiddet konusundaki rollerini tam olarak bilmedikleri ve bu konuda sorumluluk almaktan kaçındıklarını düşündürmektedir.

Şiddetle ilgili alanyazında okul dışındaki öğrenme kurumları olan aile, çevre ve medyanın bu konudaki rolleri çokça dile getirilmektedir. Kamuoyunda okuldaki şiddet üzerinde medyanın çok etkili olduğu kanısı yaygındır. Araştırmada öğretmenlerin ilgili maddelere yönelik görüşlerinden şu sonuca ulaşılmıştır: Okuldaki şiddet üzerinde en etkili faktörler sırayla, TV'de yer alan şiddet filmleri, internetteki zararlı siteler, medyadaki şiddet haber ve görüntüleri, arkadaş çevresi, madde bağımlılığı ve yasalardaki boşluklar. Bu sonuçlar, öğretmenlerin, okuldaki şiddet nedenleri konusunda kamuoyundaki yaygın kanıyı paylaştıklarını göstermektedir. Bu bir anlamda, öğretmenlerin şiddet sorununu okul dışı nedenlere havale etme kolaylığı olarak da değerlendirilebilir. Çünkü okuldaki şiddet, her şeyden önce bir eğitim sorunudur. Büyük çapta teknolojiye dayalı medyanın, doğru bilgi sunup sunmaması tümüyle aracın kullanımına bağlıdır (Erdoğan, 2006, s. 74-75). Nitekim görsel-yazlı medya ve interneti doğru kullanmayı öğretmek okulun görevi değil midir? Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler veya Fen ve Teknoloji derslerinin görevi Bilgi Çağında bireyi teknolojik bir yaşama hazırlamak değil midir? Kısa vadede eğitimin kalitesini düşüren ve uzun vadede toplum düzenini tehdit eden okuldaki şiddet olgusu, diğer sosyo-kültürel, ideolojik ve kişilik sorunları yanında öncelikle bir eğitim sorunudur ve bütün eğitim camiası bundan sorumludur. Sorunun çözümü için, eğitim programlarına, şiddetin panzehiri olan unsurları (değer, karakter ve sevgi eğitimi) eklemek önemlidir.

Öneriler

MEB, mevcut eğitim sisteminin şiddet üretme potansiyelini azaltmak üzere, sistemin büyük ölçüde dayandığı, salt zihinsel gelişime odaklı duyuşsal gelişimi ihmal eden Modernist karakterli Pozitivist Felsefeye dayalı paradigmayı gözden geçirmelidir. Eğitim programlarının amaç ve içeriği, bireyi beden, zihin, duygu ve ruh bütünlüğü içinde, tüm yönlerden geliştirmeye yönelik olacak şekilde, çok boyutlu olarak belirlenmelidir. Bilişsel ve duyuşsal açıdan dengeli böyle bir programın doğasına uygun olarak uygulanabilmesi için mevcut öğretmenler bilişsel gelişim yanında duygu ve değerler eğitimi ile kişilik gelişimi konularında eğitilmelidir. Geleceğin öğretmenlerini bu konuda daha donanımlı olarak yetiştirebilmek için ise, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının öğretim programlarına duyuşsal gelişim dersleri eklenmelidir.

MEB, öğrencilerin sağlıklı olarak sosyalleşmelerini sağlamak üzere, okullardaki sosyal, sanat ve spor etkinliklerine daha fazla ağırlık vermelidir. Medya, öğrencilerin gelişimini olumsuz etkileyen yayınlar konusunda daha sorumlu davranmalı ve özellikle çocuklara yönelik yayınların yapımında MEB ve ilgili diğer kurumların görüşlerini dikkate almalıdır. Bu koordinasyon için gerekirse yasal düzenleme veya teşvik edici önlemler düşünülmelidir. Okullar, öğrenci ve velileri, görsel-işitsel medya ve internet gibi araç ve teknolojileri doğru kullanma ile alkol ve madde bağımlılığı konusunda bilgilendirecek etkinlikler düzenlemelidir.

Okullar, olumsuz davranışları engelleme ve öğrencileri daha yakından tanımak üzere öğrenci aileleriyle daha fazla yakınlık kurmalı; okul-aile birlikleri ve veli toplantıları, para toplanan toplantılar olmaktan kurtarılıp, görüş alış-verişinin gerçekleştirildiği fikir platformlarına dönüştürülmelidir. Okuldaki şiddetin nedenleri, semptomları ve şiddetle baş etme yolları ile ilgili olarak okul yöneticileri, müfettişler ve öğretmenler eğitilmelidir. Aileler medyadaki şiddet haber ve görüntüleri konusunda medyayı kontrol etme üzere örgütlenmelidir. Ailelerin tüketim güçlerini, medyaya reklam veren firmalar üzerinde baskı aracı olarak kullanmaları etkili olabilir.

Kaynakça

- Alıcı, U. (2007). *Okulda şiddet anketinden çıkan çarpıcı sonuç*. 12 Mart 2007 tarihinde <http://www.habervitrini.com>'dan indirildi.
- Ataüinal, A. (2003). *Niçin ve nasıl bir öğretmen?* Ankara: Milli Eğitim Vakfı Yayınları.
- Avcı, Ü. & Devrez, B. (2006). *Şiddetin feryadı*. 31 Mart 2007 tarihinde <http://www.milliyet.com.tr>'den indirildi.
- Bilge, Ö. (2006). *Okullarda şiddet*. Yayınlanmamış bitirme tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Büyükoztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Covey, S. R. (2005). *8'inci alışkanlık-bütünlüğe doğru-* (Çev. Sezer Soner ve Çağlayan Erendag). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (2002). *Türk aydınları vicdansız ve sömürücü*. 03 Şubat 2007 tarihinde <http://www.yenibir.com>'dan indirildi.
- Çakmak, A. (2004). Niçin böyle bir sempozyum. *AB Sürecinde Eğitimde Reform İhtiyacı Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde (s. 8-13). Eğitim-Bir-Sen. Ankara: Öncü Basımevi.
- Erdoğan, İ. (2006). Yaşam boyu öğrenme ve medya: mitler ve gerçekler. İçinde F. Sayılan & A.Yıldız (Eds.), *Yaşam boyu öğrenme* (s. 164-177). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Geylan, T. (2006). *Bir sosyal buhran: okulda şiddet*. 23 Mart 2007 tarihinde <http://www.turk-egitimsen.org.tr>'den indirildi.
- Gözütok, F. D., Akgün, Ö. E. & Karacaoğlu, Ö. C. (2005). İlköğretim programlarının öğretmen yeterlikleri açısından değerlendirilmesi. *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Kitabı* içinde (s. 17-39), Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Karagözoğlu, G. (2005). Eğitim sistemimizde reform çalışmalarına genel bakış. *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Kitabı* içinde (s. 3-6), Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde dönüşüm- eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Pehlivanoğlu, K. (2004). 3D eğitim modeli ve sıfır merkez karakter eğitimi. *AB Sürecinde Eğitimde Reform İhtiyacı Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde (s. 78-88). Eğitim-Bir-Sen. Ankara: Öncü Basımevi.
- TES (2001). *Türk Eğitim-Sen. 21. yüzyılda Türk milli eğitimi*. İçinde İ. Çevik (Ed.), Ankara: İsmat Yayınları.
- Titiz, M. T. (2004). Milli eğitim sistemi: mevcut durum ve geliştirme için politika önerileri. *AB Sürecinde Eğitimde Reform İhtiyacı Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde (s. 14-18). Eğitim-Bir-Sen. Ankara: Öncü Basımevi.
- Türkoğlu, O. (1996). *Sosyal şiddet ve Türkiye gerçeği*. İstanbul: Timaş Yayınları.

EKLER

Öğretmen Görüşleri Arasında Değişkenlere Göre Anlamlı Fark Bulunan Maddelere İlişkin
Sonuçlar

Tablo VI

Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre "t" Testi Sonuçları

Md.	Kadın		Erkek		t	p	Homojenlik Testi	
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS			F	p
5	4,59	,74	4,33	,96	2,014*	0,045	3,901	0,050

*P<.05

Tablo VII

Öğretmen Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre F Testi Sonuçları

Md.	1-5 yıl (n=66)		6-10 yıl (n=63)		11-15 yıl (n=30)		16 ve üzeri yıl (n=25)		Varyans		Homojenlik		Gruplar
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	F	p	F	p	
5	4,50	,83	4,30	,96	4,87	,35	4,16	1,07	4,009	0,009	7,310*	,000	-

*P<.05

Tablo VII (Devam)

Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

Madde No	Kruskal Wallis H Testi		Mann Whitney U Testi		Fark Olan Gruplar
	KWH Değeri	P	MWU Değeri	p	
5	13,033*	0,005	752,000*	0,018	1-3
			631,000*	0,002	2-3

Tablo VIII

Öğretmen Görüşlerinin Lise Türü Değişkenine Göre F Testi Sonuçları

Madde	LİSE TÜRÜ										Varyans		Homojenlik		Fark Olan Gruplar
	1-Genel (n=33)		2-Meslek (n=46)		3-İmam-hatip (n=25)		4-Anadolu (n=54)		5-Fen (n=26)		F	p	F	p	
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	F	p	F	p	
13	2,88	1,29	2,35	1,16	3,00	1,32	2,72	1,25	3,23	1,14	2,564*	0,040	,359	,838	2-3, 5-2 (LSD)

Traditional Education, Computer Assisted Education, Systematic Learning and Achievement

*Geleneksel, Bilgisayarlı,
Dizgeli Eğitim ve Erişi*

Füsun Gülderen ALACAPINAR*

Abstract

Problem Statement: Computers are now being used more and more in education environments. Teachers, students and parents are engaged in learning activities backed by computers. Computer has become an indispensable instrument of educational settings. There are many researches asserting that computer facilitates learning. Meanwhile, traditional education is going on. There are many teachers using the traditional education approach in classes. In their opinion, traditional education too is instrumental in increasing chances of success. There are scientific data supporting this thesis as well. Systematic learning developed by Sönmez, on the other hand, differs from these two. Researches made over a period of 10 years suggest that this is an effective approach to learning-teaching further enhancing success.

Research Question of Study: Are there significant differences among and within groups involved in traditional education, education by computer and systematic learning in terms of their total achievement averages?

1. Is there any significant difference within each of groups involved in traditional education, education by computer and systematic learning in terms of pre-test and post-test scores?
2. Are there significant differences among groups involved in traditional education, education by computer and systematic learning in terms of total achievement averages?

Methods: Both qualitative and quantitative approaches are used together in this survey. Also, randomly selected pre-test and post-test control groups were used. There were three groups: in one systematic learning was experimented; while the second group was introduced education by computer the third group, which was the control group was given traditional education. 3 classes in from grade 3 in Yasemin Karakaya Primary School were randomly selected and, from this population, two groups were selected as experimental groups while the third was used as control group.

Findings/ Results: In both hypotheses a significant difference was found in favour of group subject to systematic learning. The total achievement average of the systematic learning group is significantly different from total achievement averages of both traditional education and computer assisted education groups. Based on this data, it can be concluded that systematic learning is more effective than both traditional education and computer assisted education. No significant difference was found between computer assisted education and traditional education.

Conclusions/Recommendations: Practice of systematic learning should be demonstrated to each teacher in class environment and teachers should be guided in practicing it.

* MEB Kavaklıdere İlköğretim Okulu, fusunmireli@yahoo.com

While organizing education environments, opinions of teachers and students may be taken. New comparative studies on the effectiveness of systematic learning may be launched to cover different courses, classes and schools. Experimental surveys can be made on wider samples.

Keywords: Traditional education, education by computer, systematic learning, achievement.

Öz

Problem durumu: Günümüzde bilgisayarın eğitim ortamında kullanımı gittikçe sıklıklaşıyor. En azından öğrenci ve öğretmenler çoğu çalışmalarını onunla yapabiliyorlar. Söz gelişi öğretmenler ders planlarını, notları, öğrenci dosyalarını, bazı ders materyallerini bilgisayardan yararlanarak elde ediyorlar. Öğrenciler ise, ödevlerini, projelerini, ders sunumlarını yaparken bilgisayardan yararlanıyorlar. Böylece o, gün geçtikçe eğitim ortamının vazgeçilmez bir aracı konumuna geliyor. Bu durumun bir başka nedeni de bilgisayarların öğrenmeyi kolaylaştırdığını savunan birçok araştırmanın olmasıdır. Buna karşın bir yandan da hala geleneksel eğitim devam ediyor; çünkü bazı öğretmenlere göre geleneksel eğitim de başarıyı artırıyor. Tüm bu görüşlerin dışında son yirmi yılda Sönmez tarafından geliştirilen dizgeli eğitim anlayışı bazı ortamlarda denendi.. Bu görüşle yapılan eğitimin de erişiyi artırdığını kanıtlayan birçok doktora ve master tezi yapıldı. Bu çalışmada, bu üç eğitim anlayışından hangisi daha etkidir sorusuna yanıt arandı

Araştırmanın amacı ve soruları: Geleneksel, bilgisayarlı ve dizgeli eğitim yapılan grupların hem kendi içlerinde, hem de kendi aralarında toplam erişimi ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Problem Cümlesi:Geleneksel, bilgisayarlı ve dizgeli eğitim kullanılan grupların erişimleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın Yöntemi:Araştırmada deneysel yöntemin “ Kontrol Gruplu Ön Test -Son Test Deseni ” kullanılmıştır. Araştırma üç grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Gruplar random yoluyla deney ve kontrol grubu olarak atanmıştır. Deney grubunun birinde araştırmacı tarafından düzenlenen hayat bilgisi dersi için önerilen eğitim yazılımı, diğer deney grubunda ise dizgeli eğitim araştırmacı tarafından ders ortamında kullanılmıştır. Kontrol grubunda ise geleneksel öğretim sürdürülerek öğretmen aracılığıyla bilgisayar kullanmadan öğrenme sağlanmıştır.

Denekler:Deneysel desen kullanıldığından evren ve örneklem tayinine gidilmemiştir. Ankara ‘da bir İlköğretim okulunun üçüncü sınıflarında Hayat Bilgisi dersinde “İç Anadolu Bölgesi” uygulanmıştır. Sınıflardan ikisi deney diğeri kontrol grubu olarak atanmıştır.

Veri Toplama Araçları: İç Anadolu bölgesiyle ilgili uzmanların üzerinde anlaştıkları hedef davranışlara uygun 40 soru deneme testine konuldu. Testin güvenilirliği K.R. 21 ile .86 bulundu.

Bulguları ve Sonuçları: Grupların kendi içlerinde toplam erişimleri ön test son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımlı gruplarda kullanılan “t” testiyle yoklanmıştır. Gözlenen “t” değerleri her üç grupta da anlamlı bulunmuştur.

Grupların toplam erişimi ortalamalarının karşılaştırılması tek yönlü varyans analiziyle yoklanmıştır. F .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Grupların toplam erişimi ortalamalarının karşılaştırılması için t testine baş vurulmuştur. Dizgeli eğitim yapılan grubun toplam erişimi ortalaması, diğer grupların erişimi ortalamalarından anlamlı derecede farklı bulunmuştur.

Son test her üç gruba da verildikten sonra, geleneksel ve dizgeli eğitim yapılan gruplar, aynı üniteyi bu kez de bilgisayarla öğrendiler. Bu işlemten sonra 18 öğrenciyle hangisinin daha etkili olduğu konusunda odak grup görüşmesi yapıldı. Öğrenciler bilgisayarla ders işlemenin daha eğlenceli olduğunu konuları tekrar ettiklerini, hem yerleştirmeler yaptıklarını, sonra testler çözdüklerini, oyun oynadıklarını ve daha iyi kavradıklarını; öğretmenle öğrenmek daha iyi diyenler öğretmenlerini sevdikleri için sözlerini unutmadıklarını, öğrendiklerini yazdıklarını evde yazılanları tekrar ederek daha iyi anladıklarını; sizinle diyenler ise hem İç Anadolu'nun haritasını çizdiklerini, haritada göl-leri, akarsuları gösterdiklerini bazı tanımları yaptıklarını gruplar oluşturup oyunlar oynadıklarını söylemişlerdir.

Bu verilere ve odak grup görüşmesine göre bir grup öğrenci (yedi kişi) öğretmenle ders işlemenin daha iyi olduğunu söylüyor. Diğer yandan on bir öğrenci bilgisayarla ders işlemenin daha etkili olduğunu belirtiyor. Buna karşılık yapılan deneysel araştırmada ise, dizgeli eğitimin daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bilgisayarla geleneksel eğitim arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Dizgeli eğitimde her öğrencinin etkin katılımı sağlanmış, dönüt, düzeltme, ipucu, pekiştirici kullanılmıştır. Bilgisayarda da bunlardan yalnız dönüt ve düzeltme vardı. İpucu ve pekiştirici kullanılmamıştı. Bilgisayar özellikle kavrama ve daha üst düzeydeki kazanımların kazanılmasında bilgisayar ve geleneksel öğretim etkili olamaz; çünkü yapıları gereği yalnız bilgi düzeyindeki kazanımların öğretilmesinde işe yarayabiliyorlar. Oysa dizgeli öğretimde öğrenci merkezde, etkin katılımı var. Ortama çok değişik ve çeşitli etkinlikler sürülüyor ve öğrenci bu etkinliklerle hem öğreniyor, hem de eğleniyor. Ders sıkıcı geçmiyor. Ayrıca öğrenciler bilgiyi buluyor, anlamlandırıyor, kullanıyor ve ondan yeni bilgi üretiyorlar. Sönmez (2000, 2004), Alacapınar (2001, 2006); Kılıç (2000) ve Paş (2004) tarafından yapılan araştırmalar da bu sonucu destekliyor

Öneriler: Araştırma bulgularına dayanarak şu öneriler ileri sürülebilir: Bilgisayar eğitim yazılımlarında üst düzey kazanımların öğrencilerce kazanılması için öğrencinin etkin katılımını sağlayacak örnek olaylara, resim setlerine, bilmece ve bulmacalara yer verilebilir. Değişik ders, sınıf ve okul düzeyinde dizgeli eğitimin etkililiği ile ilgili yeni karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir. Daha geniş bir örneklem üzerinde deneysel araştırmalar yapılabilir.

Anahtar sözcükler: Geleneksel eğitim, bilgisayarlı eğitim, dizgeli eğitim, erişki

In traditional education, the teacher and the subject are both at the centre. The student is mostly passive. He is expected to listen, take notes and, less frequently, ask questions. Plain lecturing dominates the education environment. Communication is one way. The source of information and skills consists mostly of teacher himself and books. This type of education is based on perennialist and essentialist approaches which reflect idealist and mostly realistic philosophical backgrounds. Oral and written exams are used (Sönmez, 2004a).

Computer assisted education, on the other hand, is student centred. A student in this system may find out about his queries through software on education by using computer. In this type of education, a student may benefit from what computer offers to the extent that his skills in computer use allows for. He may enjoy a variety of learning and teaching environments. He benefits from various services including programmed learning, simulation, remote education, internet learning, etc. In present computers there is one-way message and the student is limited by what this message offers. Computer is the common basis of computer supported learning, computer assisted education, remote learning and internet learning. Some research in this area testifies that computer use has its positive effects on learning (Alacapınar, 2006; Aksin, 2006).

Systematic Learning is designed on the basis of philosophy of likelihood. According to this philosophy, all information obtained is temporal that is, for any given time we have no absolute facts. Hence, it is a philosophy which negates no view fully and defends the use of any view when it is appropriate. It is Sönmez who first developed this approach and applied it in education. The flow diagram which forms the basis of it is as follows:

Target behaviours determined in line with the principles of educational sciences can be addressed as a dynamic structure consisting of content, education and testing. It may not always be the teacher, subject, target behaviour, individuals, society and State that are placed in the centre; the centre may have the teacher, subject, and student or target behaviour depending on given situations. Desired behaviour which is to be imparted may not be absolute and definitive. Content and courses may change any time.

In such an educational situation, firstly farther objectives may be set and one can move to overall and specific targets from these objectives. After setting targets, behaviours that are indicators of these targets may be identified. Plans can be made in regard to how identified behaviours can be imparted through appropriate learning-teaching strategies, methods and techniques. An evaluation also can be launched at the end of this process (Sönmez 2000:54). Presentation strategy and plain lecturing may be used for knowledge level; discovery teaching strategy and guided discussion for comprehension and research-investigation strategy and case study or demonstration for implementation. Systematic learning may allow for use of appropriate and different methods together in order to impart targeted behaviours at different levels. All these activities must be continuous. Besides, other elements which must be present at the operations step of the education system are set in motion too. These elements are feedback, correction, clue, reinforcement, affection, participation, physical features of class environment, reasoning and evaluation (Sönmez, 1999). Affection is one of the basic variables of systematic learning. Environments must be in place to ensure that the student likes the course, teacher and his peers. Many of these features may be used in different learning models. The basic principles of the model can be listed as follows:

1. No theory by itself can clarify learning and teaching.
2. Cognitive, affective, motor and intuitive characteristics cannot be taught to a person through a single theory, method and technique.
3. Not all persons can learn a given behaviour through the same strategy, theory, method, technique and tactic with others. Each person may use ways different than others in learning and teaching the same behaviour. This is because human beings are both dissimilar and alike at the same time and also multi-dimensional. Students' preference for learning styles: Some students learn visually through films, pictures, diagrams, etc. Others prefer learning by other ways including listening, reading and discussing. In sum, learning-centred teaching is a full teaching strategy (Sparkes, 1999).
4. Human beings cannot learn only with a single activity. Hence there should be more than one and different activities.
5. Different strategies, theories, methods, techniques and tactics can be deployed once there is a change in the level and nature of behaviour (Sönmez, 2004b).

In teaching environment the unit can be taken as base and connections with other courses can be built. Although combining programmes is no new idea, interdisciplinary learning has been a part and parcel of education movement. The most serious difficulty here is to find the way of combining unrelated topics. Firstly the theory was checked and then it was investigated whether success had come. It was eventually concluded that ensuring learning with a meaningful content helps quick grasping and sustenance. Such an approach may: provide results below.

- ✓ It may enhance capacities for meta-thinking in interdisciplinary education programme.

- ✓ An interdisciplinary programme bringing together otherwise unrelated themes may be more interesting for students.
- ✓ Since interdisciplinary programmes present real world examples, they may also ensure the transfer of education.
- ✓ An interdisciplinary education programme may facilitate content development.
- ✓ Such a programme may help students take up issues from different angles.
- ✓ Concentration in learning may be increased by interdisciplinary adjustments. Teaching students with the accompaniment of music may help students to better recollect issues after time elapse. It can therefore be argued that teaching with music consolidates learning and such form of teaching may bring out advantages also in psychological terms (Ellis& Fouts, 2001).
- ✓ Students may be helped in finding, understanding, using and recreating information, skills, intuitions and feelings. Creative thinking consists of: a. Giving some time to thinking; b. Finding a creative idea; c. Knowing where to apply this creative idea, and d. Applying it. In some cases an idea may ripen within few seconds. However, since this happens quite rarely, we still have to spare time for thinking in most cases (Fobes, 1996). Learning strategy may well be a form of guidance for students to express themselves.

A human being in information age should be one who can find, produce, understand, use and reproduce information; is capable of realising himself, thinking multi-dimensionally, finding new ways and methods and applying these appropriately. Education, in turn, can be reorganised and mobilised to impart such desired behaviours (Sönmez 2004b). In systematic learning, activities in a one hour session include: listening, visualizing, speaking, discussing and expressing by writing, drawing and giving shape to paste. Students also use a variety of appropriate ways of reasoning including induction, deduction, analogy, dialectics, hypothesizing-deducting, fuzzy-logic, axiomatic and retroactive approaches; questionnaire, observation; presenting cases and environments supporting by drawings, posters and films. They demonstrate in class environments what has been learned by role play and creative drama; composing and singing to point off to forms of behaviour; working in teams; using intuitions and arranging all these in a manner to build up desired behaviours (Sönmez, 1982).

Systematic learning is a synthesis first used by Sönmez. It is a model which demonstrates and provides a structure as to how all strategies, theories, methods and techniques can be used in a session. These can be observed in daily classroom plans (Sönmez, 2004b).

Problem Phrase

Are there significant differences in achievements of groups subject to traditional, computer based and systematic learning?

Hypotheses

1. There is significant difference between the pre-test and post-test scores of each of the groups subject to above stated modes of learning.
2. Looking at average achievement scores of groups involved in traditional, computer based and systematic methods we observe a significant difference in favour of systematic learning.

Assumptions

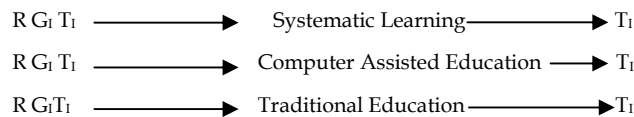
1. Uncontrollable and undesired variables affected control and experimental groups at the same level.
2. It is sufficient to refer to expert opinion on the validity of measurement tools.

Limitation

The present study was conducted at Yasemin Karakaya Primary School under the Ministry of National Education during the school year 2003-2004. The study is limited to total achievement scores of grade 3 students in Central Anatolia Unit of the course "Life Skills."

Method**Participants**

Experimental method was used. The "pre-test and post-test with control group" design of this method was preferred. The survey was conducted with three groups. These were selected through random sampling as two experimental groups and one control group. In the first experimental group, the software suggested by the researcher for Life Skills course was used. The students in this group learned about the region of Central Anatolia from computer without any teacher assistance. In the second experimental group, systematic learning was used by the researcher in class environment. Finally, in the control group, the traditional teaching is maintained through the teacher without using computer. Teaching was conducted by class teachers in all three groups. Two class hours were allocated for groups. Teachers assigned to three groups were uniform in terms of age and gender.



Since experimental design was used no universe and sample design was employed. The region of "Central Anatolia" was the theme used in "Life Skills" course for 3rd Grade students in Yasemin Primary School, Çankaya District, Ankara. Two classes were designated as experimental groups while a third class was used as control group. It was checked whether groups were close to each other with respect to their performance and performance grade in end of the 2nd year course in "Life Skills." Data relating to groups is given below.

Age and Sex of Teachers

Information concerning the age and gender of teachers assigned to groups is given in Table 1.

Table I*Age and Gender of Teachers*

Groups	Age	Gender	Years in Service
Computer Assisted Education	43	Female	23
Systematic Learning	45	Female	24
Traditional education	45	Female	24

Looking at information given in Table, it is clear that teachers in two experimental groups and one control group are very close to each other in terms of age and years in service besides being all females.

Table II*Distribution of Experimental and Control Groups by Gender*

Groups	Female		Male		<i>t</i>		
	n	%	n	%			
Computer Assisted Education	41	35	22	35	19	35	n=.02
Systematic Learning	38	33	20	32	18	34	fem.=.02
Traditional education	37	32	20	32	17	31	male=.02
Total	116		62	54	54	46	female male=.02

Information concerning the age and sex of pupils in groups is given in Table 2. As can be seen in Table 2 there are in total 116 pupils in groups. Of 41 pupils in the experimental group for computer assisted education 22 are females and 19 are males. In the "systematic learning" group there are 38 pupils of whom 20 are females and 18 are males. In the "Traditional Education Group" there are 37 pupils (20 females and 17 males). Testing gender distribution by percentage wise *t* test gives no significant different at 0.05 significance level. This shows that the groups have very similar characteristics in terms of number of students and their gender distribution.

Pre-Test Scores of Groups

The Table 3 gives the pre-test scores of groups in which 2nd grade "Life Skills" course was delivered through computer, systematic learning and traditional education, respectively.

Table III*Pre-test Scores of the Groups*

Groups	Number of question	n	Pre-test \bar{x}	SD	<i>t</i>
Education by the Computer	40	41	6.73	2.66	Comp. with Syst.= .9
Systematic education	40	38	6.23	2.13	Syst. with Trad.= .01
Traditional education	40	37	6.21	2.14	Comp. with Trad.= .99

According to Table 3, pre-test score averages are 6,73 for the group with computer assisted education, 6.23 for the group with systematic learning and 6.21 for the group with traditional education. The "*t*" test was used to check whether these differences were significant and resulting *t* values were not found significant at the level of 77, 76 and 73 degree of freedom and significance of .05. Hence, all three groups can be said to be on equal footing with regard to their pre-test scores.

Report Card Score Averages in "Life Skills"

The Table 4 gives the report card scores of groups in which 2nd grade "Life Skills" course was delivered through computer, systematic learning and traditional education, respectively.

Table IV

Average of Life Skills Report Card Scores by Groups

<i>Groups</i>	<i>n</i>	\bar{x}
<i>Computer Assisted Education</i>	<i>41</i>	<i>4.94</i>
<i>Systematic learning</i>	<i>38</i>	<i>4.94</i>
<i>Traditional education</i>	<i>37</i>	<i>4.94</i>

Table 4 shows that the average report card score is 4.94 for all three groups. There is no difference among groups.

Measures and Procedure

50 questions related to the region of Central Anatolia were prepared. Opinions were solicited from 5 experts regarding the appropriateness of these questions in the context of desired objectives and behaviour that would be imparted. Upon experts' consensus on 40 such questions, these questions were tested. The test was simultaneously given to 3rd and 4th grade students. The reliability of the test was found as .86 through K.R. 21.

Findings and Results

Data collected through measurement tools were analyzed by using appropriate statistical techniques and findings were tabulated.

Total Achievement by Respective Groups

Table 5 gives total achievement scores of grade 3 students in Central Anatolia Unit of the course "Life Skills" delivered through computer, systematic learning and traditional education.

Table V

Total Achievement within Groups

<i>Groups</i>	<i>No. of Q.</i>	<i>n</i>	<i>pre-test</i> \bar{x}	<i>post-test</i> \bar{x}	<i>Achievement</i> \bar{x}	<i>SD</i>	<i>t</i>
<i>Ed. by computer</i>	<i>40</i>	<i>41</i>	<i>6.73</i>	<i>14.17</i>	<i>7.43</i>	<i>4.00</i>	<i>17.5</i>
<i>Syst. learning</i>	<i>40</i>	<i>38</i>	<i>6.23</i>	<i>20.57</i>	<i>14.34</i>	<i>7.38</i>	<i>11.12</i>
<i>Traditional education</i>	<i>40</i>	<i>37</i>	<i>6.21</i>	<i>12.48</i>	<i>6.27</i>	<i>3.42</i>	<i>10.63</i>

According to Table 5, the average total achievement of the group with computer assisted education is 7.43. The total achievement of the group with systematic learning is 14.34. The figure is 6.27 in the group with traditional education. The "t-test" was applied to check whether there is significant difference between pre and post test scores within groups. This test yielded significant pre and post test difference in all three groups. Basing on this data and evaluating groups one by one in their respective pre and post test results, we can say that the approaches applied significantly raised the level of achievement in each group. That is, computer assisted education, systematic learning and traditional learning each improved pupil performance within given groups.

Comparing Total Achievement Averages of Groups

Single direction variance analysis was used to detect whether there are significant differences in terms of average total achievements among groups made subject to computer assisted education, systematic learning and traditional education applied to "Life Skills" course given at grade 3 in primary school. Results are given in Table 6.

Table VI

Variance Analysis for Comparing Total achievement by Groups

Variance source	sd.	K.T.	K.O.	F
Inter-group	2	138.53	69.27	10.15*
Within group	113	778.55	6.88	
Total	115	916.08		

The single direction variance analysis points out to significant difference at level F.05. As can be seen in Table 6, the t-test was again used in order to determine the significance of differences between groups.

Table VII

T-test for Comparing Total Achievement Averages of Groups

Group	Traditional education <i>t</i>	Systematic learning <i>t</i>
Computer Assisted Education	1.40	5.14*
Systematic learning	10.11*	

Table 7 shows that at .05 significance level there is no significant difference between total achievement averages of groups of traditional education and computer assisted education. On the other hand, the total achievement average of the systematic learning group is significantly

different from total achievement averages of both traditional education and computer assisted education groups. Based on this data, it can be concluded that systematic learning is more effective than both traditional education and computer assisted education.

After applying the last test to all three groups, groups of traditional and systematic learning were delivered the same unit through computer assisted education. Then a focus group discussion was carried out with pupils on which method was more effective than others. What follows are the views of pupils on respective methods:

It is better with computer, it facilitates our work....I learn better with computer, because it is more fun and not boring. Our hands work all the time.... I prefer computer because it tells us where we have made mistakes and our hands are not tired. It is more fun because computer does it first and then you do it. It is also much better in visual terms. I can keep it if I learn by seeing and feeling. We are involved in routine classes for 9 months anyway.

I want a teacher with me, because I don't know how to use computer and I don't like it....I think it was more fun and illuminating to have it with the teacher and you. While working with you we drew the map of Central Anatolia, market lakes and rivers and responded to more questions. And we also made some definitions. We divided in groups to play, but working with computer was also enjoyable... I liked your and ...'s (the teacher) lecture more. We repeated important points and our hands accustomed to it since you made us draw on paper. It was not so good with computer. We just use the mouse and that doesn't help us learn better.

It is better to learn under the guidance of the teacher. Our teacher teaches us while dealing with 43 pupils at the same time. I like my teacher so much and try not to forget what she has said. We write down what we have learned and repeat them when we go back home. So we grasp the subjects much better.

Discussion and Suggestions

According to information given above and focus group discussion, a group of pupils (7 pupils) thinks it is better to have the course with a teacher. On the other hand, there are 11 pupils saying it is better with computer. Both groups put forward some justification to support their preferences. Those in the first group stressed that they liked their teacher, they understood her, went over what they learned in class back home and classes were enjoyable. Those in the second group favouring computer assisted education stated more or less similar reasons, but this time as the basis of their option for computer.

The experimental survey, on the other hand, revealed that systematic learning is more effective. No significant difference was found between computer assisted education and traditional education. In systematic learning, the active participation of each pupil was ensured and such tools as feedback, correction, hint and reinforcement were used. In computer assisted education only feedback and correction were present, missing hint and reinforcement. Furthermore, our students have so far learned all they know from their teachers. Even if it is fun, computer cannot provide for desired learning outcomes.) Computer assisted education and traditional education cannot be effective particularly in full grasping and achievements of higher level since, due to their very nature, they can be functional only in relating information. Software does not allow interaction and double-direction communication. Communication is one way. This is the dominant feature in both computer assisted education and traditional education. In systematic learning, on the other hand, the pupil is at the centre and there is active participation. A variety of activities can be launched in a given environment and the pupil both learns and enjoys himself in these activities. Classes are not boring. Some students underlined this during interviews. Furthermore, pupils find information, give a meaning to it, use it and reproduce new information from the original one. During class sessions pupils experience such headings and activities

picture sets, concrete cases, drama, singing, drawing, puzzles and brainstorming. Use of such a variety of activities in class environment may contribute to the achievement of pupils. Indeed, the following studies also confirm this conclusion: (Sönmez, 2000; 2004; Alacapınar, 2001; 2006; Paş, 2004; Kapıcıoğlu, 2006; Kılıç, 2000; Eroğlu, 1997).

The total achievement average of the systematic learning group is significantly different from total achievement averages of both traditional education and computer assisted education groups. Based on this data, it can be concluded that systematic learning is more effective than both traditional education and computer assisted education. No significant difference was found between computer assisted education and traditional education.

In computer software for education and training, case studies, picture sets and puzzles may be used to ensure the active participation of pupils for their higher levels of achievement. Views of pupils may be taken while developing educational software. Learning may be facilitated if the content is presented through pictures, figures, cartoon heroes and heroines, flow diagrams and examples from daily life rather than plain text.

New comparative studies on the effectiveness of systematic learning may be conducted in various courses and class and school environments. Experimental researches can be conducted on wider samples.

References

- Aksin, A. (2006). The effect of computer assisted instruction on achievement in teaching of social studies lesson in primary education. *Eurasian Journal of Educational Research*, 25, 11-22.
- Alacapınar, F. G. (2006). Bilgisayarla eğitim ve erişimi [Education by computer and achievement]. *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, 1-11.
- Alacapınar, F. (2001). Hayat bilgisi öğretiminde programlandırılmış öğretimin erişimi ve kalıcılığa etkisi [Impact of programmed teaching on achievement and retention in life skills education]. (Doctoral dissertation, Hacettepe University, 2001).
- Elles, A. K., & Fouts, J. T. (2001). Interdisciplinary curriculum : The research base. *Music Educators Journal*, 87(5), 22.
- Eroğlu, G. (1997). Programlandırılmış eğitimin öğrenci erişimi üzerine etkisi [Impact of systematic education on achievement]. (Unpublished doctoral dissertation, Hacettepe University, 1997).
- Fobes, R. (1996). Creative problem solving a way to forecast and create a better future. *Futurist*, 30(1), 19.
- Kapıcıoğlu, M. O. K. (2006). Dizgeli öğretimin erişime etkisi [Impact of systematic education on achievement]. (Unpublished doctoral dissertation, Hacettepe University, 2006).
- Kılıç, A. (2000). İlkokuma yazma öğretiminde programlandırılmış öğretime göre metin yönteminin etkisi [Impact of textual method in basic literacy training compared to programmed teaching]. (Unpublished doctoral dissertation, Hacettepe University, 2000).
- Paş, A. K. (2004). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi cumhuriyete nasıl kavuştuk ünitesinin öğretiminin programlandırılmış öğretime göre değerlendirilmesi [Evaluation of the primary school grade 5 unit in social sciences "How We Attained Republican Regime" in the light of programmed education]. (Unpublished Doctoral Dissertation, İzzet Baysal University, 2004).
- Sönmez, V. (1982). *Temel Eğitim Sosyal Bilgiler Programı Geliştirme Çalışmalarıyla Geliştirilen Cumhuriyet Bayramı ve Atatürk Adlı Ana Ünite Modeli* [The main unit model "Republican Day and Atatürk" developed through the Basic Education Social Sciences Programme]. Ankara. MEB Talim Terbiye Dairesi.
- Sönmez, V. (1998). *Gelecekteki olası eğitim sistemleri* [Possible system of education in future]. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (1999). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı* [Teachers guide in curriculum development]. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2000). Programlandırılmış öğretime göre öğretmen yetiştirme [Training of teachers under programmed education]. *Eurasian Journal of Educational Research*, 2, 60-67.
- Sönmez, V. (2004a). *Eğitim felsefesi* [Philosophy of education]. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2004b). *Dizgeli eğitim* [Systematic learning]. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sparkes, J. J. (1999). Learning centered teaching. *European Journal of Engineering Education*. Jun 99, 24(2), 183

Geleneksel Yöntemle ve Eleme Yöntemiyle Puanlanan Çoktan Seçmeli Testlerin Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi

Psychometric Properties of Multiple Choice Tests Scored with Traditional and Elimination Scoring

Bayram ÇETİN*
Hülya KELECİOĞLU**

Öz

Problem Durumu: Çoktan seçmeli testlerin şans başarısına izin vermesi ve madde temelinde bireyler arasındaki ayırımı iki kategoride yapması gibi sınırlılıkları vardır. Eleme puanlaması kısmi bilgiye sahip bireylerle şansla cevaplayan bireyleri ayırt eder.

Araştırmanın Amacı: Bu çalışmada, çoktan seçmeli testlerin alternatif bir uygulama yöntemi olan eleme puanlamasının psikometrik özelliklerinin geleneksel uygulama ile Klasik Test Kuramı ve Madde Tepki Kuramı bağlamında karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Araştırmanın Yöntemi: Araştırmanın örneklemini Hacettepe Üniversitesi'nin çeşitli fakültelerinde İngilizce hazırlık öğrenimi gören 370 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin, yarisına öncelikle eleme puanlaması diğer yarisına geleneksel uygulamadan daha sonra eleme puanlaması yaptırılarak veriler elde edilmiştir. Klasik Test Kuramı'na dayalı olarak, testin uzunluk verimliliği, güvenilirliği ve geçerliği karşılaştırılmıştır. Madde Tepki Kuramı'na dayalı geleneksel puanlama ile eleme puanlamasının göreceli verimlilikleri, marjinal güvenilirlikleri ve geçerlikleri karşılaştırılmıştır. Elde edilen veriler SPSS, ITEMAN ve MULTILOG programları kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular ve Sonuçlar: Klasik Test Kuramı'na dayalı karşılaştırmalarda, geleneksel puanlama ile karşılaştırılmasında, eleme puanlaması uzunluk olarak 1.88 kat daha verimli olabileceğini bulunmuştur. Eleme puanlaması (0.84) güvenilirlik yönünden geleneksel puanlamadan (0.73) daha yüksek bulunmuştur. Geleneksel puanlama ile eleme puanlamasının uyum geçerlikleri arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Madde Tepki Kuramı'na dayalı olarak, tüm yetenek düzeylerinde eleme puanlamasının geleneksel puanlamaya göre daha verimli olduğunu göstermektedir (1.42 kattan, 19.44 kata kadar). Madde Tepki Kuramı'na dayalı olarak elde edilen marjinal güvenilirlikler yönünden eleme puanlamasının geleneksel puanlamadan daha yüksek katsayılar verdiği gözlenmiştir. Madde Tepki Kuramı'na dayalı olarak eleme puanlamasının geleneksel puanlamadan daha yüksek geçerlik değerlerine sahip olduğu belirlenmiştir.

Öneriler: Eleme puanlaması geleneksel puanlamaya göre daha iyi sonuçlar vermiştir. Bu bağlamda, büyük ölçekli test uygulamalarında daha büyük örnekleme ve gerçeğe daha yakın sınav koşullarında deneme uygulaması yapılması ve bu uygulamanın sonuçlarına göre, büyük ölçekli sınavlarda eleme puanlamasının kullanılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Çoktan seçmeli testler, eleme puanlaması, kısmi puan modeli

*Yrd. Doç. Dr. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü e-mail: bccetin@sakarya.edu.tr

**Yrd. Doç. Dr. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü e-mail: hulyakelecioglu@hotmail.com

Abstract

Problem Statement: There are limitations of multiple choice tests which have guessing and don't measure partial knowledge on an item. Elimination scoring is discriminate examinees that possess partial knowledge as compared with those who are simply guessing.

Purpose: In this research, item and test properties of form which is answered according to the traditional method and form which is answered as eliminating distracters that identified by examinee (elimination scoring) are compared within Classical Test Theory (CTT) and Item Response Theory (IRT).

Methods: The sample of the study consists of 370 university students who enrolled in preparation course in different faculty at Hacettepe University. In respect of CTT, length efficiency of methods, reliabilities and validities test scores estimated from traditional and elimination scoring are compared. In respect of IRT, the relative efficiency of test, marginal reliabilities and validities estimated from traditional and elimination scoring are compared. Data analyzed using SPSS, ITEMAN and MULTILOG programs.

Findings/Results: Internal consistency reliabilities are obtained 0.83 in elimination scoring, 0.74 in traditional scoring and the difference of these reliability coefficients is significant ($p < 0.01$). Validity coefficients are obtained 0.21 in elimination, 0.17 in traditional scoring. The difference of validity coefficients is not significant. Additionally, the elimination scoring is more efficient than traditional scoring according to length efficiency. Elimination scoring have higher test information than traditional scoring for all ability levels in respect to IRT. The elimination scoring is more efficient than traditional scoring for all ability levels. The marginal reliabilities are estimated 0.95 in elimination scoring and 0.74 in traditional scoring. The difference of marginal reliability coefficients between elimination and traditional scoring is significant ($p < 0.01$). Validity coefficients are predicted 0.29 in elimination, 0.18 in traditional scoring and the difference of these validity coefficients is significant ($p < 0.05$).

Conclusions/Recommendations: In elimination scoring we estimate higher reliability, validity and efficiency with respect to conventional number right scoring. We suggest that the elimination method could be use in large scale testing practices.

Keywords: Multiple choice test, elimination scoring, partial credit model

Büyük ölçekli sınav uygulamalarında çoktan seçmeli testlerin çok yaygın bir kullanım alanı vardır. Çoktan seçmeli testler, puanlanmasının objektifliği, kısa sürede doğru olarak puanlanabilmeleri, bir sınav oturumunda çok sayıda soru sorabilme olanağı vermesi, kapsam geçerliğinin daha kolay sağlanabilmesi özelliklerinden dolayı hem büyük gruplardaki uygulamalarda hem de sınıfta öğretmenler tarafından tercih edilen bir sınav türüdür (Kurz, 1999). Bu özelliklerinden dolayı, çoktan seçmeli testlerin bilgi, yetenek ve başarının objektif olarak ölçülmesini sağlayan en iyi yöntem olduğu bildirilmektedir (Ben-Simon, Budescu, & Nevo, 1997). Çoktan seçmeli testlerin diğer yöntemlere tercih edilmesini sağlayan önemli bir özellik de, testin psikometrik özelliklerinin deneysel olarak belirlenebilmesi ve testin amacına göre ayarlanabilmesidir.

Bununla birlikte, çoktan seçmeli testlerin psikometrik özelliklerini olumsuz yönde etkileyen iki temel sınırlılığı vardır. Bunlardan birincisi, doğru cevabın seçeneklerle birlikte verilmesinden dolayı şans başarısının olması, bir diğeri de madde düzeyinde bireyleri iki kategoriye ayırmasıdır (maddeyi doğru yanıtlayanlar- doğru yanıtlamayanlar).

Şans başarısı çoktan seçmeli testlerin uygulanmasında ve puanlanmasında karşılaşılan en büyük sorunlardan biridir. Sorunun doğru cevabını bilmeyen bir cevaplayıcının sorunun ceva-

bını doğru olarak tahmin etmesi şans başarısı, bu şekilde alınan puana da şans başarısı puanı adı verilir. Şans başarısını düşürmek için çoktan seçmeli testlerle ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Şans başarısı kısmi bilgiden kazanılan puanlarla karıştırılır. Bir birey bazı seçenekleri eleyebiliyor, kalan seçenekler arasından tahminle doğru cevabı bulma yoluna gidiyorsa, burada kör tahminden kazanılan puandan farklı bir olgu vardır. Bu olgu, testlerin ilk uygulanmaya başlandığı yıllarda çok iyi anlaşılmamış ve kısmi bilgiyi yansıtılmalarına rağmen tahminden dolayı kazanılan puanlar “kural dışı” olarak nitelendirilmiştir (Frary, 2000). Fakat kısmi bilgiye sahip bireyler bu bilgilerine dayanarak bazı seçenekleri eledikten sonra, kalan seçenekler arasından doğru cevabı tahmin etmektedirler. Bu durum test istatistiklerini olumlu etkilese de, madde istatistiklerini olumsuz yönde etkiler. Çünkü kısmi bilgi, bazı maddelerde şans başarısına dönüşürken, bazı maddelerde şans başarısızlığa dönüşecektir.

Çoktan seçmeli test maddelerinin kısmi bilgiye duyarlı olması, cevaplayanların cevabı tahmin etmeye yönelmelerini artırmaktadır. Çoktan seçmeli testler, cevaplayıcılara kısmi bilgilerini gösterme olanağı verebilseydi, bazı seçenekleri eleyenlerin tahminle doğru cevabı aramalarına gerek kalmayacak ve kör tahmin kullanımının cezalandırılması (puan kesme şeklinde olabilir) mümkün olabilecekti. Görüldüğü gibi çoktan seçmeli testlerin bu iki sınırlılığı birbirine bağımlıdır. Kısmi bilgiye duyarlı madde puanı, cevaplayıcıları tahminle doğru cevabı bulmaya yönlendirmektedir.

Çoktan seçmeli testlerde tahminle cevaplamayı ortadan kaldırmayı ve kısmi bilginin ölçülmesini amaçlayan birçok çalışma yapılmıştır. Bunlardan bazıları sadece kısmi bilginin ölçülmesine dayanırken, bazıları sadece şans başarısını azaltmayı ve bazıları da hem kısmi bilgiyi ölçmeyi hem de şans başarısını azaltmayı amaçlamaktadır.

Cevaplama biçimini değiştirmeye dayalı uygulamalardan, çeldiricilerin elenmesi yoluyla cevapların kaydedilmesi ve elenen çeldirici sayısına göre puanlama yapılması yöntemi, “Eleme Testi” (Elimination Testing) (Ben-Simon, Budescu, & Nevo, 1997) veya “Eleme Puanlaması” (Elimination Scoring) olarak adlandırılmaktadır (Jaradat & Tollefson, 1988). Bu çalışmada “Eleme Puanlaması” adının kullanılması tercih edilmiştir. Bu yöntem ilk defa 1953 yılında Coombs tarafından önerilmiş (Jaradat & Tollefson, 1988) ve Coombs, Milholland ve Womer (1956) tarafından uygulanarak geleneksel puanlama ile karşılaştırılmıştır.

Bilindiği gibi çoktan seçmeli testlerin geleneksel uygulanmasında doğru cevap seçildiğinde 1 puan, çeldirici seçildiğinde ise 0 puan verilmekte; bir puan tam bilgiyi, sıfır puan ise bilginin yokluğunu temsil etmektedir. Geleneksel çoktan seçmeli test puanlaması tam bilgi, kısmi bilgi ve yanlış bilgi arasındaki ayırımı yapamamaktadır (Coombs, Milholland, & Womer, 1956). Bu sınırlılık bireyleri tahminle doğru cevabı aramaya yönelten etkenlerden biridir. Çoktan seçmeli testlerin geleneksel uygulamasının böyle bir sınırlılığının bulunması, yeni uygulamalara ihtiyaç doğurmuştur. Bu amaçla ortaya çıkan eleme puanlaması (EP), her maddede farklı bilgi düzeylerindeki bireyleri ayırt edebilmekte ve tahminle doğru cevabı verme eğilimini azaltmaktadır.

EP yöntemi, sorunun doğru cevabını bilmeyen bireylerin bazı seçeneklerin yanlış olduğunu bilebilecekleri düşüncesine dayanmakta ve kısmi bilgiyi de puanlayabilmektedir (Coombs, Milholland, & Womer, 1956). Birey doğru cevabın yer aldığı seçeneğin doğru; çeldiricilerin de yanlış cevap olduğunu biliyorsa tam bilgiye sahiptir. Eğer birey çeldiricilerden birini doğru cevap olarak belirliyor ve buna göre maddeyi cevaplandırıyor ise yanlış bilgiye sahiptir. Birey anahtarlanmış doğru cevabı yanlış seçenek gibi belirlemesine rağmen, bazı çeldiricileri de yanlış olarak belirliyorsa, bu durum kısmi yanlış bilgi olarak tanımlanmaktadır (Coombs, Milholland, & Womer, 1956).

EP uygulamasında, bireylerden doğru cevabı değil de tüm yanlış cevapları işaretlemeleri istenir (Jaradat & Tollefson, 1988). Bireyler yanlış olduğunu belirleyebildikleri tüm çeldiricileri işaretlerler ve işaretledikleri çeldirici sayısına göre puan alırlar. Boş bırakılan ve tüm seçeneklerin elendiği cevaplar, bilginin yokluğunu gösterir ve bunlara sıfır puan verilir. Bir maddeden alınabilecek en yüksek ve en düşük puan seçenek sayısına göre değişir. Seçenek sayısı k olan bir

maddede $(-k+1)$ ile $(k-1)$ arasında değişen puan alınabilir. Beş seçeneqli bir maddeden -4 ile $+4$ arasında değişen puanlar alınabilir. Sadece doğru cevap çeldirici olarak belirlenip elemiş ise maddeden -4 puan alınır. Doğru cevabın yanında bazı çeldiriciler de elenmişse, elenen çeldirici sayısına göre -3 , -2 veya -1 puan alınır. Elenen seçeneklerin doğru cevabı içermemesi koşuluyla, elenen çeldirici sayısı kadar o maddeden puan alınabilir. Bir çeldirici eleyebilen cevaplayıcı maddeden 1 puan, tüm çeldiricileri eleyebilen cevaplayıcı da 4 puan alacaktır.

Bu yöntemde tahmin için düzeltme formülü kullanmaya gerek yoktur. Bir birey dört seçeneqli bir test maddesinde, iki seçeneğin yanlış olduğunu bilir ve kalan iki seçenekten birini daha şansla elemek isterse, %50 olasılıkla bir puan kazanmaya karşı üç puan kaybetmeyi göze alması gerekir. Bu durum cevaplayıcı için kazançlı bir kumar değildir (Coombs, Milholland, & Womer, 1956). Madde hakkında hiç bilgi sahibi olunmadığında, kör tahmin kullanılırsa veya başka tahmin stratejileri geliştirilerek madde cevaplanırsa beklenen şans başarısı sıfır olacaktır. Bu durum Gibbons, Olkin ve Sobel'in (1979) alt grup seçme tekniğinde verdiği örnekle şöyle açıklanabilir: bir bireyin beş seçeneqli bir soruda, iki seçeneği tesadüfi olarak elediğini düşünelim. Bu durumda, seçilen iki seçeneğin doğru cevabı içermeme olasılığı $3/5$, doğru cevabı içermeme olasılığı $2/5$ 'dir. İki seçeneğin doğru cevabı içermesi durumunda 3 puan kaybedileceği ve içermemesi durumunda 2 puan kazanılacağı düşünülerek beklenen puan:

$$\varepsilon(P) = -3(2/5) + 2(3/5) = 0 \text{ olacaktır.}$$

Çoktan seçmeli testlerde EP kullanılmasının, geleneksel puanlamaya göre güvenilirliği ve geçerliği daha yüksek sonuçlar vereceği düşünülmele birlikte yapılan çalışmalarda her zaman anlamlı farklar bulunamamıştır (Collet, 1971; Coombs, Milholland, & Womer, 1956; Hakstian & Kansup, 1975; Jaradat & Tollefson, 1988; Ben-Simon, Budescu, & Nevo, 1997; Bradbard, Parker, & Stone, 2004). Bu çalışmanın amacı eleme puanlamasını güvenilirlik, geçerlik ve verimlilik açısından geleneksel çoktan seçmeli test puanlaması ile karşılaştırmaktır. Bu çalışmada, daha önceki yapılan çalışmalara göre daha büyük bir örneklem kullanılmış, ayrıca Klasik Test Kuramı'na dayalı karşılaştırmaların yanında MTK'ya dayalı karşılaştırmalara da yer verilmiştir.

Yöntem

Çalışma Grubu

Verilerin toplanması için 2004 - 2005 öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda İngilizce hazırlık okuyan 470 öğrenci çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Belirlenen 470 öğrenciden bir kısmı ilk uygulamaya, bir kısmı ikinci uygulamaya katılmamıştır. İki uygulamaya birden katılan ve testi ciddiyle cevaplayan öğrenci sayısı 315'dir. Araştırma kapsamına dahil olan 315 öğrencinin 155'i (49%) kız, 160'ı (51%) erkektir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırma problemlerine çözüm bulmak amacıyla sözel akıl yürütme ve mantıksal akıl yürütme sorularından oluşan 40 madde yazılmıştır. Yazılan maddeler redaksiyondan ve ön incelemeden geçirilerek 30'a düşürülmüştür. Araştırma problemlerinin amacı maddelerin ve testin istatistiklerini belirlemek olduğu için deneme uygulaması yapılmamıştır.

Hazırlanan test öncelikle, çalışma grubuna geleneksel çoktan seçmeli madde cevaplama biçimi olan doğru cevabı seçip işaretleme ve belirlenebilen çeldiricileri eleyerek işaretleme şeklindeki cevaplatılmıştır. İki yöntemin uygulanma sırasından kaynaklanan etkilenme durumlarını kontrol edebilmek için grup ikiye ayrılarak yarisına önce geleneksel uygulama, sonra eleme puanlaması uygulaması yapılırken, diğer yarıya önce eleme puanlaması uygulaması daha sonra geleneksel uygulama yapılmıştır. İki uygulama arasına, ilk uygulamada verilen cevapların hatırlanmayacağı kadar bir süre olarak, yaklaşık 40 günlük ara verilmiştir.

Geleneksel uygulamada, öğrencilerin tepkileri doğru cevaba 1 puan yanlış cevaplara ve boş bırakılanlara 0 puan şeklinde puanlanarak, eleme uygulamasında ise elenen seçeneklerin sayısına ve doğru cevabı içermesine göre -4 ile +4 arasında puanlanmıştır. Eleme puanlaması yapılırken KTK analizleri için -4 ile +4 arasında bir puanlama yapılırken, MTK analizlerinde eksi puanı ortadan kaldırmak için -4 puan 1; +4 puan 9 puan olacak şekilde bir dönüştürme yapılmıştır. MTK'da eleme puanlaması 1'den 9'a kadar bir aralığa dönüştürülerek puanlanmış ve bu şekilde analize katılmıştır. Testin geçerliğini belirlemek için, için araştırmaya katılan öğrencilerin Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) sözel ağırlıklı puanları kullanılmıştır. Bu puanlar üniversitenin öğrenci işlerindeki TC kimlik numaralarının alınması yoluyla ÖSYM'nin İnternet sitesinden elde edilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Geleneksel puanlamada, bir parametrelili, iki parametrelili veya üç parametrelili lojistik modelin hangisinin kullanılacağını belirlemek için - 2 log Likelihood istatistikleri karşılaştırılmıştır (Embretson and Reise, 2000). Yapılan analiz sonucunda - 2 log Likelihood değerleri Rasch modeli için 4846.2, 2PL model için 4763.7 ve 3PL model için 4728.2 olarak hesaplanmıştır. Rasch modeli ile 2PL modelinin - 2 log Likelihood farkı 82.5 bulunmuştur. Bu fark ($\chi^2_{(30,0.01)} = 50.89$) anlamlı bulunduğundan 2PL modelin Rasch modelinden daha iyi uyum verdiği kararlaştırılmıştır. 2PL model ile 3PL model için fark alındığında 35.5 olarak hesaplanmış ve fark anlamlı bulunmamıştır. 3PL modelin 2PL modelden daha iyi olmadığı kararlaştırılarak 2PL model kullanılabileceğine karar verilmiştir. Eleme puanlaması için 2PL modele uygun olarak iki parametrelili Genelleştirilmiş Kısmi Puan modeli kullanılmıştır. Verilerin analizinde ITEMAN for Windows, SPSS 11.5 ve MULTILOG (Thissen, 1991) programları kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Klasik Test Kuramı'na Dayalı Karşılaştırmalar

Geleneksel ve eleme puanlamasından elde edilen puanların iç tutarlılık güvenilirliklerini karşılaştırmada t testi kullanılmıştır. Tablo 1'de görüldüğü gibi, ölçme aracının geleneksel uygulamasından elde edilen puanların KR-20 güvenilirlik katsayısı 0.737, eleme uygulamasından elde edilen puanların Cronbach α güvenilirlik katsayısı 0,829 olarak bulunmuştur. Eleme uygulamasından elde edilen iç tutarlılık güvenirliliği daha yüksek kestirilmiştir. İki katsayı arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan testte $t = 3.25$ olarak kestirilmiştir ($p < 0.01$). ÖSS sözel puanı ölçüt olarak alındığında, geçerlik katsayıları geleneksel puanlama için 0.172, eleme puanlaması için 0.214 kestirilmiştir. Geçerlik katsayıları arasındaki fark anlamlı bulunamamıştır.

Tablo I

Sözel Yetenek Testinin Geleneksel ve Eleme Uygulamalarından Kestirilen Güvenirlik ve Geçerlik Katsayılarının Karşılaştırılması

	Geleneksel	Eleme	<i>t</i>	<i>p</i>
Güvenirlik	0.737	0.829	-3.025	0.00
Geçerlik	0.172	0.214	-1,04	0,30

Eleme puanlamasının, geleneksel puanlamaya göre, daha yüksek güvenilirlik katsayısı vermesi, eleme puanlamasından elde edilen verilere daha az hata karışmasından kaynaklanabileceği düşüncesini akla getirmektedir. Bu hata azalmasının olası sebeplerinden biri şans başarısı,

bir diğeri de puan ranjının daha geniş olmasından dolayı daha hassas ölçümler elde edilebilmesi olabilir. Eleme puanlamasının iddia edildiği gibi şans başarısını engelleme ve kısmi bilgiyi ölçme potansiyeline sahip olabileceği sonucu çıkarılabilir.

Geleneksel ve eleme puanlaması uygulamalarının Klasik Test Kuramı'nda birbirine göre uzunluk verimliliğini belirlemek amacıyla belirli bir güvenilirliği sağlayan madde sayılarının oranı hesaplanmıştır. Belirlenecek güvenilirlik katsayısının her iki uygulamada tüm testten elde edilen güvenilirlik katsayılarından küçük bir değer olması gerektiği için bu değer 0.70 olarak belirlenmiştir. Her iki uygulamada da ayrıcalık gücü en yüksek maddeler seçilerek 0.70 güvenilirlik sağlayan birer test oluşturulmuştur. Geleneksel puanlama yapılan testte 15 madde ile 0.704 güvenilirlik katsayısına ulaşıırken; eleme puanlaması yapılan testte 8 madde ile 0.709 güvenilirlik katsayısına ulaşılmıştır.

Geleneksel ve eleme puanlamasının 0.70 güvenilirlik düzeyini sağlayan madde sayıları oranı olarak $15/8=1.88$ bulunmuştur. Bu durum, eleme puanlamasının geleneksel puanlamanın uzunluk olarak 1.88 katı daha verimli olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgu, eleme puanlamasının geleneksel puanlamaya göre daha az maddeyle aynı güvenilirlikte ölçümler yapabileceğini göstermektedir. Eleme puanlamasının geleneksel puanlamaya uzunluk olarak % 88 daha verimli sonuçlar vermesi, geniş ölçekli test uygulaması gerektiren durumlar için önemli bir üstünlük olarak kabul edilebilir.

Madde Tepki Kuramı'na Dayalı Karşılaştırmalar

a) Belirlenen 7 yetenek düzeyinde test bilgi düzeylerinin göreceli verimliliğinin (relative efficiency) belirlenmesi. Sözel yetenek testinin geleneksel uygulama sonucunda elde edilen veriler, MULTLOG programında 2 parametrelili lojistik model kullanılarak analizi yapılmış ve test bilgi düzeyleri kestirilmiştir. Eleme testi uygulaması sonucunda elde edilen madde puanlarına MULTLOG programında Genelleştirilmiş Kısmi Puan Modeli kullanılarak analiz yapılmış ve test bilgi düzeyleri belirlenmiştir. Sözel yetenek testinin geleneksel ve eleme puanlamalarından kestirilen test bilgi fonksiyonları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo II

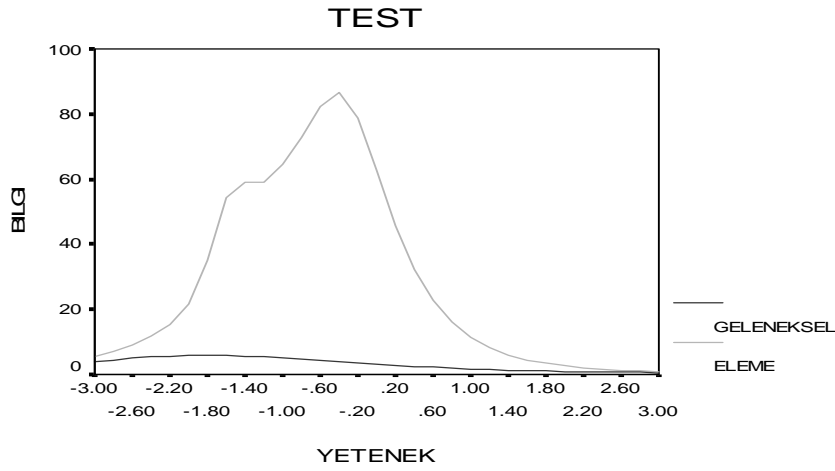
Belirlenen Yetenek Düzeylerinde Geleneksel ve Eleme Puanlamalarından Kestirilen Test Bilgi Düzeyleri ve Göreceli Verimlilik

Yetenek	Eleme	Geleneksel	Eleme/Geleneksel
-3	5.68	4	1.42
-2	21.51	5.88	3.66
-1	64.70	5.11	12.65
0	62.42	3.21	19.44
1	11.61	1.74	6.69
2	2.59	.95	2.72
3	.88	.55	1.59

Tablo 2'de görüldüğü gibi, test bilgi düzeylerinde, geleneksel puanlama en düşük bilgiyi +3 yetenek düzeyinde, en yüksek bilgiyi -2 yetenek düzeyinde vermiştir. Bu yetenek düzeylerine ait bilgi düzeyleri de .55 ve 5.88 olarak kestirilmiştir. Eleme puanlamasında, en düşük test bilgisini +3 yetenek düzeyinde ve en yüksek -1 yetenek düzeyinde vermiştir. Bu yetenek düzeylerine ait bilgi değerleri sırasıyla .88 ve 64.7 olarak kestirilmiştir. MTK'da aynı testin farklı puanla-

ma metodlarının birbirlerine göre verimliliğini değerlendirmede bilgi düzeylerinin oranı kullanılmaktadır (Hambleton ve Swaminathan, 1985).

Tablo 2’de dördüncü sütunda görülebileceği gibi tüm yetenek düzeylerinde eleme puanlaması geleneksel puanlamaya göre daha verimlidir. Verimlilik 1.42 kattan, 19.44 kata kadar değişmektedir. Yetenek düzeyi -3’te göreceli verimlilik en düşüktür (1.42), yetenek düzeyi -2’de göreceli verimlilik biraz yükselmiş (3.66), yetenek düzeyi -1’de ise biraz daha yükselmiş (12.65) ve yetenek düzeyi sıfıra yaklaşırken maksimum düzeye çıkmıştır (19.44). Yetenek düzeyi +1 iken göreceli verimlilik düşmeye başladığı görülmektedir (6.69) ve bu düşüş yetenek düzeyi +3’te 1.6’ya kadar düşmüştür. Geleneksel ve eleme puanlamalarından elde edilen bilgi düzeylerinin daha iyi ve karşılaştırmalı olarak görülebilmesi için şekil 1’de test bilgi grafikleri verilmiştir.



Şekil 1. Geleneksel ve eleme uygulamalarından kestirilen test bilgi fonksiyonları grafiği

Şekil 1’de görülebileceği gibi araştırmada kullanılan sözel yetenek testinin geleneksel ve eleme puanlamalarından Madde Tepki Kuramı’na göre kestirilen test bilgi düzeyi grafiğine bakıldığında tüm yetenek seviyelerinde eleme puanlamasının üstünlüğü göze çarpmaktadır. Özellikle yetenek düzeyinin 0 (sıfır) ile +1 düzeyinin arasında olduğu noktalarda eleme puanlamasının geleneksel puanlamadan çok daha fazla bilgi verdiği göze çarpmaktadır.

Geleneksel puanlamanın kısmi bilgiye duyarlı olmayışının, bu puanlama yönteminin eleme puanlamasına göre daha az bilgi vermesine neden olduğu düşünülebilir. Eleme puanlamasının geleneksel puanlamaya göre madde ve test ölçeğinde çok daha verimli sonuçlar vermesi, eleme puanlamasının kısmi bilgiyi ölçme yoluyla daha duyarlı ölçümler yapabilmesinden kaynaklanabilir. Eleme puanlaması sadece test ölçeğinde değil, madde ölçeğinde de duyarlı ölçme yaparak hatayı düşürebilmektedir.

b) Marjinal güvenilirlik ve geçerlik karşılaştırmaları. Sözel yetenek testinin geleneksel uygulamasından elde edilen verilerin 2 parametrelili lojistik modele göre madde bilgi düzeylerine dayalı olarak kestirilen marjinal güvenilirlik katsayısı 0.738 olarak bulunmuştur. Eleme uygulamasından elde edilen verilerin genelleştirilmiş kısmi bilgi modeline göre, madde bilgi düzeylerine dayalı olarak kestirilen marjinal güvenilirlik katsayısı 0.951 olarak bulunmuştur. ÖSS sözel puanı ölçüt olarak alındığında, MTK’ya göre kestirilen yetenek düzeyi ile korelasyonu olan uyum geçerliği katsayıları geleneksel uygulama için 0.176, eleme puanlaması için 0.285 olarak kestirilmiştir.

Kullanılan çoktan seçmeli maddelerden oluşan sözel yetenek testinin geleneksel ve eleme uygulamalarından elde edilen güvenilirlik ve geçerlik katsayılarının karşılaştırılmasında t testi kullanılmıştır. Geleneksel ve eleme uygulamalarından kestirilen güvenilirlik ve uyum geçerliği katsayılarının karşılaştırılmasına ilişkin t testi tablo 3'te verilmiştir.

Tablo III

Sözel Yetenek Testinin Madde Tepki Kuramı'na Göre Geleneksel ve Eleme Uygulamalarından Kestirilen Marjinal Güvenirlik ve Geçerlik Katsayılarının Karşılaştırılması

	Geleneksel	Eleme	t	p
Marjinal Güvenirlik	0.738	0.951	-11.257	0.00
Geçerlik	0.176	0.285	-2.84	0.01

Tablo 3'te görülebileceği gibi geleneksel ve eleme uygulamasının karşılaştırılması sonucunda t değeri -11.257 ($p < 0.001$) elde edilmiştir. Kullanılan çoktan seçmeli sözel yetenek testinin, eleme puanlamasından kestirilen marjinal güvenilirlik katsayısı ve geçerlik katsayısı geleneksel puanlamadan kestirilen katsayılardan daha yüksek olarak kestirilmiştir.

Eleme puanlamasının daha yüksek güvenilirlik vermesi, eleme puanlamasından beklenen faydalar olan "şans başarısını azaltma" ve "kısmi bilgiyi ölçme" yoluyla duyarlı ölçüm yapabileceği iddiasını desteklemektedir. Şans başarısının azaltılmasının hatayı düşürmesi, kısmi bilginin ölçülmesinin de ölçmenin duyarlılığını artırması beklenir. Hatanın düşmesi ve duyarlılığın artması da testin güvenilirliğini artırmıştır.

Her iki testin geçerlik katsayıları düşük bulunmakla birlikte, eleme puanlaması yapılan testin geçerlik katsayısı geleneksel puanlamadan daha yüksek bulunmuştur ($t=2.84$, $p < .05$). Eleme puanlamasının geçerliğinin geleneksel puanlama yapılan testten daha yüksek olması, eleme puanlamasının puan ranjının genişliğinden kaynaklanmış olabilir.

Tartışma

Bu araştırmada çoktan seçmeli bir sözel yetenek sınavının geleneksel ve eleme puanlaması uygulamaları yapılmış ve bu iki uygulamanın psikometrik özellikleri KTK ve MTK bağlamında karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucu elde edilen bulgulara dayalı olarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Sonuç olarak eleme puanlaması uygulaması ile hem KTK hem de MTK'ya dayalı olarak yapılan analizlerinde geleneksel puanlamadan daha güvenilir sonuçlar elde edilmiştir. ÖSS sözel puanları ölçüt alındığında, geleneksel puanlamanın eleme puanlaması ile geçerliği karşılaştırmasında Klasik Test Kuramı'na göre anlamlı bir fark bulunamazken, Madde Tepki Kuramı'ndan kestirilen yetenek düzeylerinin geçerliği eleme puanlamasının lehine anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

Eleme puanlaması geleneksel puanlamaya göre hem Klasik Test Kuramı'na göre, uzunluk verimliliği bağlamında hem de Madde Tepki Kuramı'na göre, göreceli verimlilik bağlamında daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Eleme puanlaması ile yapılan uygulamanın yetenek düzeylerinde daha fazla bilgi verici olması, MTK'ya dayalı yöntemlerin puanlamaya daha duyarlı olmasından kaynaklanabilir. Puanlamadaki kategori sayısının artmasının her yetenek düzeyindeki bireyler hakkında daha fazla bilgi sağladığı görülmektedir.

Test güvenirligi, hem KTK hem de MTK'ya dayalı analizlerde eleme puanlaması lehine sonuçlar vermiştir. Bu durum, eleme puanlamasına daha az hatanın karıştığını ve bu yöntemle daha tutarlı ölçmeler yapılabileceğine işaret etmektedir. Coombs, Milholland ve Womer (1956), Collet (1971), Hakstian ve Kansup (1975), Jaradat ve Tollefson (1988) ve Ben-Simon, Budescu ve

Nevo (1997) yaptıkları çalışmalarda eleme puanlamasının güvenirliği geleneksel puanlamadan çok küçük miktarda daha yüksek bulunmuştur, fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bradbard, Parker ve Stone'un (2004) yaptıkları çalışmada ise eleme puanlamasının güvenirliği geleneksel puanlamadan çok az düşük bulunmuştur, fakat bu fark da anlamlı değildir. Bu çalışmada yapılan tüm çalışmalardan farklı bir sonuca ulaşılmıştır.

Eleme puanlaması geleneksel puanlamaya göre KTK'da güvenirlik yönünden, MTK'da test bilgi düzeyleri, marjinal güvenirlik yönünden daha iyi sonuçlar vermiştir. Bu bağlamda, büyük ölçekli test uygulamalarında daha büyük örneklemde ve gerçeğe daha yakın sınav koşullarında deneme uygulaması yapılması ve bu uygulamanın sonuçlarına göre, büyük ölçekli sınavlarda eleme puanlamasının kullanılması önerilebilir.

Geleneksel puanlamanın yapıldığı seçme ve yerleştirme amaçlı yapılan bazı sınavlarda puan genişliğinin daraldığı görülebilmektedir. Bu puan darlığı yapılacak geçerlik çalışmalarında gerçek sonuçlara ulaşılmasını engellemektedir. Eleme puanlaması kullanılması geçerlik çalışmalarında ortaya çıkan bu soruna çözüm olabilir.

Kaynakça

- Ben - Simon, A., Budescu, D. V., & Nevo, B. (1997). A comparative study of measures of partial knowledge in multiple - choice tests. *Applied Psychological Measurement*, 21, 65-88.
- Bradbard, D. A., Parker, D., & Stone, G. L. (2004). An alternate multiple-choice scoring procedure in a macroeconomics course. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 2, 11-26.
- Collet, L. S. (1971) Elimination scoring: An empirical evaluation. *Journal of Educational Measurement*, 8, 209-214.
- Coombs, C. H., Milholland, J. E., & Womer, F. B. (1956). The assessment of partial knowledge. *Educational and Psychological Measurement*, 16, 13-37.
- Embretson, S. E., & Reise, S. P. (2000). *Item response theory for psychologists*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Frary, R. (2000). Testing Memo 1: Guessing on Multiple-Choice Tests. *Test scoring services pages, Blacksburg*. 15 Ağustos 2000'de <http://www.testscoring.vt.edu/memo01.html> den alındı.
- Hakstian, A. R., & Kansup, W. (1975). A comparison of several methods of assessing partial knowledge in multiple choice tests: II. testing procedures. *Journal of Educational Measurement*, 12, 219-230.
- Hambleton, R. K., & Swaminathan, H. (1985). *Item response theory: Principles and applications*. Boston: Kluwer-Nijhoff.
- Jaradat, D., & Tollefson N. (1988). The impact of alternative scoring procedures for multiple-choice items on test reliability, validity, and grading. *Educational and Psychological Measurement*, 48, 627-635.
- Kurz, T. B. (1999). *A review of scoring algorithms for multiple-choice tests*. Paper presented at the Annual Meeting of Southwest Educational Research Association, San Antonio.
- Thissen, D. (1991). *Multilog user's guide* (version 6.0). Chicago, IL: Scientific Software Incorporated.

The Second Verificationists

*İkinci Doğrulamacılar**

Talip KABADAYI*

Abstract

Background: Demarcation problem seems to be related to the problems of scientific method, progress and activity. And Logical Positivists or the scholars of Vienna Circle held that they have already cleared it up. However, many philosophers and historians of science have still occupied themselves dealing with the so-called demarcation problem, because they ask justly if the principle of verifiability, based on sense experience, of Logical Positivists has ironed it out and they also have searched for whether or not verification on the basis of sense experience is the only kind of verification.

Purpose: The purpose of this study is to set forth or inquiry into the ideas of some philosophers of science in 20th century regarding verification criterion or the principle of verifiability, who are in a sense so keen on keeping verification, the characteristics of which is not limited to observation or sense experience like Logical Positivists argued.

Methods: Comparison and analysis of the primary sources of the texts and the books of some leading philosophers of science by employing historical method.

Findings/Results: There appears to be some other kinds of verifications, such as verification on the basis of paradigms offered by Kuhn and verification on the basis of holism spelled out by Duhem and Quine.

Conclusions/Recommendations: In this work, it is to be concluded that verification on the basis of observation or sense experience proposed and defended by Logical Positivists is not the only one, because it seems that there are some other thinkers and philosophers who are verificationists or justificationists who, I am of the opinion that, are to be called as the Second Verificationists.

Keywords: Verification, sense experience, paradigms, holism.

Öz

Problem Durumu: Sınır çizme sorunu, bilimsel yöntem, bilimsel ilerleme ve bilimsel etkinliğin doğasıyla ilgili soru(n)larla doğrudan ilgili gibi görünüyor. Mantıkçı Pozitivistler bu sorunu duyu deneyine dayalı doğrulanabilirlik ilkesine dayanarak çözdüklerini öne sürmüşlerdir. Ne ki, çok sayıda bilim felsefesi ve tarihçisi sınır çizme sorununun halen çözülmediğini iddia etmekte ve haklı olarak Mantıkçı Pozitivistlerin duyu deneyine dayalı doğrulama ilkesinin bu sorunu çözüp çözmediğini ve tek doğrulama türünün duyu deneyine dayalı doğrulama türü olup olmadığını tartışmaktadırlar.

* Adnan Menderes Üniversitesi, Felsefe Bölümü, tkabadayi@adu.edu.tr

Araştırmanın Amacı: Bu çalışma, doğrulamayı devam ettiren, fakat onun niteliğini sadece duyu deneyiyle sınırlamayan kimi 20. yüzyıl düşünürlerinin, Viyana Çevresi'nin doğrulanabilirlik ölçütüne geri dönüşlerini nesne edinip, içerikleri birbirinden farklı olan başka türden "doğrulama" anlayışları da olduğunu temellendirmeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın Yöntemi: İleri gelen kimi bilim filozoflarının ilk el metin ve kitaplarının tarihsel yöntemle çözümlenmesi ve karşılaştırılması.

Bulguları ve Sonuçları: Kuhn'un öne sürdüğü paradigmalara dayalı doğrulama anlayışı ile Duhem ve Quine'in öne sürdüğü bütüncülüğe dayalı doğrulama türü gibi farklı türden doğrulamalama anlayışlarının da olduğu açığa kavuşturulmuştur.

Öneriler: Bu çalışmada, Mantıkçı Pozitivistlerin öne sürdüğü ve savunduğu gözlem ya da duyu deneyine dayalı doğrulama anlayışının tek doğrulama türü olmadığı; İkinci Doğrulamacılar olarak da adlandırabileceğimiz, kimi başka doğrulamacı düşünürlerin de olduğu dikkate alınmaya değerdir.

Anahtar Sözcükler: Doğrulama, duyu deneyi, paradigmalar, bütüncülük.

Auguste Comte had started his serious thinking in an era and at a place characterized by intellectual confusion and social disorder. It strikes me that Comte's major philosophical contribution centered around his idea of the positive sciences and the positivistic theory of knowledge. Positivism is to be defined as a general attitude of mind, a spirit of inquiry, an approach to the facts of human existence. Since it refuses the assumption that nature has some ultimate aim or purpose, in the first place, its central specificity is negative. In the second place, positivism gives up any labor to discover either the essence or the internal causes of things. The spirit of positivism is sounded out of the endeavor to scrutinize facts by observing the constant relations between the things and formulating the laws of science simply as the laws of constant relations between various phenomena. As interchangeable terms, we have no knowledge of anything, but phenomena and our knowledge of phenomena is relative, not absolute. We know neither the essence, nor the real mode of production, of any fact; but only its relations to other facts in the way of succession or of similarity. These relations are constant; i.e., always the same in the same circumstances. The constant resemblances connecting phenomena together, and the constant sequences uniting them as antecedent and consequent, are termed their laws. As Comte had it, the history of ideas points out that there has been a clear movement of thought through three stages, each of which stands for a different way of discovering truth. These stages are the theological in which phenomena are accounted for as being caused by divine powers; the metaphysical in which anthropocentric concepts of divinity are substituted for impersonal and abstract forces; and the positivistic or scientific in which only the constant relations between phenomena are regarded and all endeavors to explain things by references to beings beyond our experience are abandoned (Kabadayı, 2004, pp. 1-3).

Verification on the Basis of Observation or Sense Experience

The men forming the Vienna Circle were attracted to the methods of science and mathematics. They were inclined to reject metaphysics, as had the earlier positivists regarding metaphysics, as Comte did, as outdated by science. To separate themselves from the earlier Comtean positivists and to stress that they would combine the rigorous techniques of the new logic with the empirical character, which is why they are called logical positivists or logical empiricists. If the charge against metaphysics was that its language was meaningless, such a charge required the use of some criterion by which to test which sentences did and which did not express a genuine proposition about a matter of fact. Hence, the logical positivists formulated the verification principle as the basic criterion for the meaningfulness of a proposition. If a proposition fulfilled the requirements of this criterion, it was regarded meaningful, and if a proposition failed to do so, it was held meaningless.

The verification principle consisted in the notion that the meaning of a statement is the method of its verification. The assumption behind this principle was that verification must always depend on empirical observation, i.e., in sense experience. Accordingly, any proposition that is not able to be verified by the method of observation would be said to have no meaning. By this idea of science, logical positivists put forward the claim that only can observation provide to build scientific theories regarding the nature of empirical world (Kabadayı, 2004, p. 15). Yet a grave problem comes out of verification principle akin to the predictive feature of scientific theories. That is to say, no finite number of observation can prove the truth of a scientific law for all times and places, because instances of a scientific law infinite in number. In other words, a finite number of observation statements cannot conclusively verify the scientific laws. In my point of view, this conception of science is said to be built out of verification on the basis of observation or sense experience.

Falsification on the Basis of Observation or Sense Experience

One can say that the logical positivists got criticized particularly due to their inductive method. For example, for Karl R. Popper, scientific theories cannot be verified by facts (Popper, 1963, p. 34). Because there is no reasoning of induction on the basis of which scientific theories are verified. By contrast, scientific process is composed of falsifying hypotheses by observation or sense experience (Popper, 1992, p. 34). Popper makes a difference between science and pseudo-science and asserts that this is the major problem within epistemology and the philosophy of science. That is the so-called demarcation problem. Here is the Popper's reply to this problem mentioned above:

A hypothesis is scientific if and only if it is falsifiable and to be held as scientific for a hypothesis, it is supposed to be refuted. To Popper, if any statement cannot be proved to be false, it is not scientific, namely, it is a metaphysical statement. He goes on to say that despite the fact that no finite number of true observation statements can verify scientific theory, any counter-instance contradicting with the theory can work out to discard the theory at hand (Kabadayı, 2004, p. 30). To my mind, this conception of science is said to be built out of falsification on the basis of observation or sense experience.

Verification on the Basis of Research Programmes

Lakatos' idea of science, to some extent, is to be regarded as an attempt to meet the shortcomings of Popper's ideas on science. He argues that his theory of growth based on the idea of competing research programmes is an improvement of the views of Popper. Lakatos names his philosophy of science as a sophisticated falsificationism set forth as follows: For the sophisticated falsificationist, a scientific theory T is falsified if and only if another theory T' has been proposed with the following features:

1. T' has excess empirical content over T: that is, it predicts novel facts, that is, facts improbable in the light of, or even forbidden, by T;
2. T' explains the previous success of T, that is, all the unrefuted content of T is included within the limits of observational error in the content of T'; and
3. Some of the excess content of T' is corroborated (Lakatos, 1970, p. 116).

As figured out above, Lakatos asserts that scientists give up any theory T, if and only if there is an alternative theory T' explaining everything which T explains and makes new predictions being not deduced from earlier one T, and some of these predictions are verified by observation or empirical evidence. In Lakatos's opinion, the history of science is the history of research programmes rather than theories. Accordingly, scientific research programmes are the set of interconnected theories, not the isolated individual theories (Lakatos 1974: 248-249). I am of the opinion that this conception of science is said to be built out of verification on the basis of research programmes.

Verification on the Basis of Paradigms

Kuhn also argues that scientists do not leave their theories if they get only one counter-instance to it. Instead, they try to make up the theory. Science develops and progresses through revolutions which are achieved when a theory is replaced by another one. No part of the aim of normal science is to look for new sorts of phenomena. Normal scientific research is directed to the articulation of those phenomena and theories that the paradigm already supplies. Kuhn's conceptions of paradigm, normal science and extra ordinary science are supposed to be defined shortly so as to understand his idea of science.

In Kuhn's point of view, a paradigm is a theoretical structure providing a model for scientists in doing researches in a certain time period (Kuhn, 1970, p. viii). Normal science, the activity in which most scientists inevitably spend almost all their time, is predicated on the assumption that the scientific community knows what the world is like. Normal science is also a puzzle-solving activity, the paradigms are not questioned, but the puzzles are handled in the context of the paradigm (Kuhn, 1970, p. 5). However some unsolved problems, unexplained facts and anomalies can be seen in normal science period. All those are not enough for giving up a paradigm. In order to abandon the paradigm, it should not be fixed or mended. This is how extra-ordinary science begins, namely, the existing paradigm leads to crisis being a prerequisite to a scientific revolution (Kuhn, 1970, pp. 81-82). The new paradigm solves some problems and difficulties that the old paradigm could not deal with. The world changes as well when the revolution takes place in that everything has changed with the advent of the new paradigm. Facts and fields of experience have also changed, that is, a change caused to happen in knowledge claims.

In a nut shell, in Kuhn's account, no theory can be tested or falsified by depending on observations or sense experiences. Hence, Kuhn states the claim that the observation is laden with theory and that paradigms are self-verifying and self-supporting. It strikes me that this conception of science is said to be built out of verification on the basis of paradigms.

Verification on the Basis of Holism or Duhem-Quine Thesis

Duhem-Quine thesis is the claim that scientific theories are verified or unverified as a whole. Hence the framework of a theory is just as open to revision as the content of the theory. Quine puts forward that theories face the tribunal of experience as a whole. Duhem thesis is about the underdetermination of hypothesis by experiment, i.e., scientists do not submit single hypothesis, but groups of hypotheses, to the control of experiment, and, thus, experiment alone cannot conclusively falsify hypotheses.

According to Duhem, a physical theory is not an explanation; it is a system of mathematical propositions, the purpose of which is to represent as simply, as completely and as exactly as possible a whole group of experimental laws. In other words, physical theory would be merely a method of classification of physical phenomena keeping us from drowning in the extreme complexity of these phenomena (Duhem, 1954, p. ix).

For Duhem, there are no genuine crucial experiments, because it is the ensemble of a theory forming an indivisible whole which has to be compared to experiment. The experimental confirmation of one of its outcomes, even when selected among the most characteristic ones, cannot bring a crucial proof to the theory; for indeed nothing lets us put forward that other outcomes of the theory will not be contradicted by experiment, or that another theory yet to be discovered will not be able to interpret as well as the preceding one the observed facts (Duhem, 1954, p. xi).

In Duhem's point of view, a true theory is not a theory offering an explanation of physical appearances in conformity with reality; it is a theory representing in a satisfactory manner a group of experimental laws. A false theory is not an attempt at an explanation counted on assumptions opposite of reality; it is a set of propositions not in agreement with the

experimental laws. To sum up the matter in a word, to Duhem's mind, to be in agreement with experiment is the sole criterion of truth for a physical theory (Duhem, 1954, p. 21).

Duhem goes on to say that any experiment in physics consists in two parts, the first part is composed of the observation of certain facts; thus in order to make this observation it suffices for one to be attentive and alert enough with his or her senses. The second part involves the interpretation of the observed facts; hence in order to accomplish this, it is not enough to have an alert attention and practiced senses. That is to say, it is vital to know both the accepted theories and how to apply them. In other words, then, an experiment in physics is not simply the observation of a phenomenon; it is, besides, the theoretical interpretation of this phenomenon (Duhem, 1954, p. 145).

As a matter of fact, in Duhem's opinion, the physicist or scientist can never subject an isolated hypothesis to experimental test, but only a whole set of hypotheses; when the experiment is not in agreement with his or her predictions, what he or she find out is that at least one of the hypotheses constituting this group is not acceptable and ought to be adjusted. But the experiment does not point out which one should be modified. In other words, physical science is a system which must be taken as a whole. In short, an experiment in physics can never condemn an isolated hypothesis, but only a whole theoretical group (Duhem, 1954, p. 187). As has been seen, for Duhem, no isolated hypothesis and no group of hypotheses separated from the rest of physics is capable of an absolutely autonomous experimental verification.

Now it is time to look into Quine's ideas regarding verification in accordance with holism. According to him, knowledge, in its clearest sense, is what one does have of those truths if his or her beliefs are solidly enough grounded. Knowledge in a way is like a good golf score: each of them is essentially the result of something else. In order for one to make his or her score higher, he or she works at perfecting the various hits; for knowledge, one works at collecting and sorting evidence as well as being sharp with his or her reasoning skills. His or her immediate concern must be with the comprehensiveness and coherence of his or her belief body (Quine, 1978, p. 14).

In Quine's view, in evaluating or assessing beliefs, we do best to appraise some or several in combination. As an aspiration, a very talented car mechanic might be able to say something akin to the engine of a car by looking into its parts one by one, each in whole isolation from the other ones. But, it would certainly serve his aim much better to apprehend the engine as a whole with all the parts working together. Hence, For Quine's part, it is in the light of the full body of our beliefs that candidates get admission or refusal; any independent merits of a candidate incline to be less decisive. To grasp why this should be recall the characteristic occasion for questioning beliefs. It was the situation in which a new belief, up for adoption, clashes somehow with the present body of beliefs as a body. Now when a group of beliefs is not consistent, at least one of the beliefs must be refused or rejected as false; yet a question might stay open as to which to reject. Evidence must then be evaluated with a view to rejecting the least firmly powered by the conflicting beliefs. But even that belief will have had some supporting evidence, however shaky; so in rejecting it, we may have to reject as well some unsubstantial belief which had helped to support it. Thus, revision might proceed downward as the evidence thins out (Quine, 1978, pp. 1,16,17).

According to Quine, when our system of beliefs backs up our expectation of some event and if that event does not occur, we have the problem of selecting certain of our interlocking beliefs for revision. This is what happens when an experiment is made to check a scientific theory and the outcome is not what the theory anticipated. Thus, the scientist has to revise his theory somehow; that is, he must give up one or some of the beliefs which together implied the false anticipation (Quine, 1978, p. 20).

For Quine, when an observation turns out unforeseen, we might attempt to adjust our theory of that structure at one or another point. When an observation points out that a system of beliefs must be renovated, it leaves us to select which of those interlocking beliefs to revise and this important fact has taken place frequently. In a nut shell, Quine asserts that our beliefs meet the tribunal of observation not individually but a body or as a whole (Quine, 1978, p. 22).

Quine in his other works also develops his ideas further regarding the issue at hand mentioned above. First of all, he challenges the two main theses of empiricism, that is to say, the analytic-synthetic distinction and the account that individual observation utterances are the basic unit of meaning.

According to Pojman, Quine seeks to undermine the distinction between analytic and synthetic statements underlying the contemporary empiricism. One version of the argument appeals to the notion of containment, i.e., the predicate term is contained in the subject (Pojman, 1993, p. 395). Pojman goes on to say that Quine maintains that the concept of containment is an obscure metaphor and that its obscureness spreads over the entire analytic-synthetic distinction. Besides, the notion analyticity relies on the concept of synonymy carrying the same meaning. That is to say, if it is analytic that "a bachelor is an unmarried male" this is because the terms 'bachelor' and 'unmarried' are already synonymous. Yet, Quine asserts that to claim that these terms are synonymous is to presuppose that they are analytic. So, the argument is circular (Pojman, 1993, p. 395).

It seems that Quine puts forward, as an account of the usually accepted class of analytic truths, the thesis that they are truths such that when synonyms are substituted for synonyms they might be turned into logical truths. He distinguishes between analytic truths and logical truths; the former being reducible to the latter by substituting synonyms for synonyms. Accordingly, Quine takes logical truths to be merely those that are most entrenched in the sense that they are the truths that we are the least willing to give up in the face of apparently falsifying circumstances. Quine explores the possibility that synonymy might be explained in terms of the idea that two expressions are synonymous when they are interchangeable. Leaving the statements in which they occur unchanged in truth value, so that they are interchangeable. There has to be some restriction on this general thesis since, if, for instance, 'bachelor' is taken to be synonymous with 'unmarried man', we cannot take as a counter-example to the general thesis the fact that you cannot replace 'unmarried man' with 'bachelor' in some statement about, say, bachelor of arts. Since bachelor of arts has to be taken as a single expression having a meaning only as a whole, Quine formulates the restriction by speaking of interchangeability in all contexts except within words. But, Quine points out that, even with a restricted thesis, there appears to be an objection to equating synonymy with interchangeability; for the interchangeability might be due to accidental factors, as with "creatures with a heart" and "creatures with kidneys", if it happens to be the case that all and only creatures with a heart are creatures with kidneys. Might not this be the case also with 'bachelor' and 'unmarried man'? If we think not, it is because we think that interchangeability is not a sufficient condition of synonymy. If we try to get around this point by arguing that it is necessary that all and only bachelors are unmarried men, and not a mere accident, we are presupposing the concept of necessary truth in our account of synonymy; whereas the whole point of the appeal to synonymy was to afford a definition of at least one kind of necessary truth, which involved in analyticity (Quine, 1993, pp. 396-402).

This takes Quine on to the second dogma, namely, reductionism. According to Pojman, Quine rejects the conceptions of radical reductionism being linked to the verification theory of meaning and holding that individual observation statements are the fundamental unit of meaning. By discarding this view, Quine puts forth that all our beliefs form a holistic web, so that individual utterances are never verified or falsified in isolation but only with reference to the holistic web (Pojman, 1993, p. 395). For Quine, this second dogma is also a feature of classical empiricism and is in that context matched by the first dogma of the existence of

analytic propositions. It is involved in the verificationist theory of meaning, with its assumption that there are basic propositions that can be directly verified. Quine argues that supposing that there are such propositions involves an unjustified dogma of empiricism. He then goes on to assert his main thesis on this issue that there is no sharp boundary between the analytic and the synthetic and the distinction can be drawn at all only within the bounds of a particular system. To sum up the matter in a word, there are no propositions depending for their truth on a direct confrontation with experience (Quine, 1993, pp. 403-406).

In the final analysis, as Quine has it, experiment can only tell us that a system of beliefs has an error in it somewhere; but no experiment can determine once and for all how to adjust the system. That is to say, no observation can single out which theory or set of belief to hold or to give up, because there is no way for observation to ever contradict a single claim. Besides, for Quine, traditional epistemology sought to reduce the content of any warranted belief to the content of some basic beliefs; however, the notion that there is determinate, empirical content for each belief is false. In other words, this reductive project is out of the question, because it presupposes that individual beliefs have definite empirical content, but they do not. As a result, the unit of meaning is entire theories, not individual beliefs. I do think that this conception of science is said to be built out of verification on the basis of holism.

In conclusion, as seen above, at the turn of the twentieth century, the prevailing school in the philosophy of science was logical positivism, i.e., conceptions of Vienna Circle criticized by Popper in terms of their solution proposed for demarcating science from pseudo-science. According to Logical Positivists, a number of traditional problems of philosophy have had no meaning and there is no room for both metaphysics and metaphysical explanations in science. An acceptable sound ground for our physical descriptions is sense experience and our knowledge of the external world would be accepted as true if tested by observation and experiment or sense experience. Accordingly, the method of science is induction. The conceptions of logical positivists rely on verification principle; thus one figures out a proposition when he or she knows how to verify it.

Popper, putting forward ironing out the demarcation problem, separates himself from logical positivists. For him, demarcation between science and pseudo-science cannot be exposed by the processes of verifying induction, because pseudo-science also can employ induction used by science. In Popper's opinion, verifiability cannot be welcomed as a criterion to determine a proposition whether it is scientific or not in that inductive demarcation criterion is not suitable for demarcating between scientific systems and metaphysical ones. Hence, in Popper's point of view, demarcation between science and pseudo-science can be marked not by verifiability, but by the falsifiability of scientific theories. Kuhn, Duhem and Quine as well as Lakatos, who are to be called the second verificationists or justificationists, in a sense directed some criticisms to Popper's idea of science so as to get back on the criterion of verifiability or to keep working out verification, the characteristics of which is not confined to sense experience, experiment or observation.

To sum up the matter in a word, According to the second verificationists, verification not only in philosophy but also in science is not limited to sense experience, observation or experiment and in the case of replacing a theory with the other one, various sorts of things are required; for instance, methodological principles or rules by themselves cannot be of service to account for the scientific activity.

References

- Brody, Baruch A. (Ed.). (1970). *Readings in the philosophy of science*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Carnap, Rudolf. (1934). *The unity of science*. Bristol: Thoemmes Press.
- Carnap, Rudolf. (1935). *Philosophy and logical syntax*. Bristol: Thoemmes Press.
- Carnap, Rudolf. (1937). *Logical syntax of language*. London: Routledge.
- Carnap, Rudolf. (1967). *The logical structure of the world, pseudoproblems in philosophy*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Dilworth, C. (1981). *Scientific progress*. Holland: Dordrecht Reidel Publishing Company.
- Duhem, Pierre. (1954). *The aim and structure of physical theory*. Princeton: Princeton University Press.
- Duhem, Pierre. (1996). *Essays in the history and philosophy of science*. (R. Ariew & P. Barker, Trans.). Indianapolis & Cambridge: Hackett Publishing Company INC.
- Duhem, Pierre. (1991). *German science* (J. Lyon, Trans.). La Salle: Open Court.
- Ferre, Frederick. (1970). *Introduction to positive philosophy*. New York: The Bobbs-Merrill Company, Inc.
- Feyerabend, Paul. (1975). *Against method*. London: New Left Books.
- Gale, G. (1979). *Theory of science*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Gutting, Garry (Ed.). (1980). *Paradigms and revolutions*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Güzel, Cemal (Ed.). (1996). *Sağduyu filozofu: Popper*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Güzel, Cemal (Ed.). (1999). *Çoğulculuğun kuramcısı: Lakatos*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Hacking, Ian (Ed.). (1981). *Scientific revolutions*. Oxford: Oxford University Press.
- Harding, Sandra G. (1976). *Can theories be refuted?*. Boston: D. Reidel Publishing Company.
- Kabadayı, Talip. (2004). *Yanlışlanabilirlik ölçütüne yönelik eleştiriler üzerine bir çalışma*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Kabadayı, Talip. (2006). Kuramdan bağımsız gözlem ve deney dili olanaklı mıdır? [Can there be any theory-free observation language and experiment?]. *FLSF Dergisi*, 2, 29-43.
- Kabadayı, Talip. (2006). Pozitivizm yargılanıyor [Positivism On Trial]. *H.Ü. Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 23, 151-162.
- Kabadayı, Talip. (2007). W.V.O. Quine'in epistemolojiye doğalcı yaklaşımı [W.V.O. Quine's Naturalistic Approach to Epistemology]. *U.Ü. Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 199-209.
- Kraft, Victor. (1953). *The Vienna circle*. Connecticut: Greenwood Press.
- Koyré, Alexandre. (1992). *Metaphysics and measurement*. Gordon and Breach: Science Publishers.
- Kuhn, Thomas S. (1970). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Kuhn, Thomas S. (1977). *The essential tension*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Lakatos, Imre. (1970). Imre Lakatos & Alan Musgrave (Eds.), *Criticism and the growth of knowledge*, (pp. 97-137). London: Cambridge University Press.
- Meyerson, Émile. (1930). *Identity & reality*. (K. Loewenberg, Trans.) New York: The Macmillan Company.
- Neurath, O., Carnap, R., Hahn, H. (1973). *The scientific conception of world: the Vienna circle*. Netherlands: D. Reidel Publishing Company.
- O'Hear, Anthony. (1990). *An introduction to the philosophy of science*. Oxford: Clarendon Press.
- Pojman, Louis P. (1993). *The theory of knowledge, classic & contemporary readings*. California: Wadsworth Publishing Co.
- Popper, Karl. (1963). *Conjectures and refutations*. New York: Harper& Row.
- Popper, Karl. (1972). *Objective knowledge*. Great Britain: Oxford University Press.
- Popper, Karl. (1976). *Unended quest*. Illinois: Open Court Publishing Co.
- Popper, Karl. (1992). *The logic of scientific discovery*. New York: Routledge Press.
- Quine, W.V.O. (1970). *The web of belief*. New York: Random House, Inc.
- Quine, W.V.O. (1993). Louis P. Pojman (Ed.), *The theory of knowledge* (pp. 395-407). Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Quine, W.V.O. (1993). Louis P. Pojman (Ed.), *The theory of knowledge* (pp. 320-328). Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Scheffler, Israel. (1967). *Science and subjectivity*. New York: The Bobbs-Merill Company.
- Stegmuller, Wolfgang. (1976). *The structure and dynamics of theories*. New York: Springer Verlag Inc.
- Suppe, Frederick (Ed.). (1974). *The structure of scientific theories*. USA: The Board Of Trustees of The University of Illinois.
- Weinberg, Julius R. (2001). *An examination of logical positivism*. London: Routledge.
- Weitz, Morris. (Ed). (1966). *Twentieth-century philosophy: the analytic tradition*. New York: The Free Press.

Test Yansızlığı: H.Ü. Yabancı Dil Muafiyet Sınavının Cinsiyete ve Bölümlere Göre DMF Analizi

Test Fairness: DIF Analysis Accros Gender and Department of H.U Foreign Language Proficiency Examination

Adnan KAN*

Öz

Problem Durumu: Psikolojik testler ve eğitimde kullanılan testlerin ve maddelerinin toplumda yer alan bireylerin sosyo-kültürel yapılarına göre veya genetik ve biyolojik faktörlere göre yanlılık taşımaması, diğer bir ifadeyle herhangi bir grup lehine avantaj sağlamaması arzu edilen bir durumdur. Eğer test ya da bazı maddeleri bu tür bir sistematik yanlılık taşıyorsa, testin tüm bireylere eşit davrandığını (testi alan tüm bireylerin testi veya maddeleri cevaplama eşit şansa sahip olduğunu) söylemek mümkün olmayacaktır. Bu ölçme araçlarının geçerliğiyle ilgili önemli ve giderilmesi gereken bir sorundur. Bu sebeple eğitimle ilgili alan yazın ve kurumlar (Educational testing service vb.) bu durumun tespit edilmesi ve giderilmesi üzerinde önemle durmaktadır.

Araştırmanın Amacı: Bu çalışmada, H.Ü (Hacettepe Üniversitesi) yabancı dil muafiyet sınavlarının cinsiyete ve bölümlere göre değişen madde fonksiyonu (DMF) gösterip göstermediği eğer gösteriyorsa hangi grup ya da gruplar lehine sistematik bir yanlılık taşıyabileceğini belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırmanın Yöntemi: Araştırma, Hacettepe Üniversitesi yabancı diller yüksek okulunun uyguladığı 85 maddeden oluşan yabancı dil muafiyet sınavı ve bu sınava katılan 2071 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Değişen madde fonksiyonunun araştırılması için Mantel-Haenszel istatistiğinden yararlanılmıştır.

Bulgular ve Yorum: Çalışma sonucunda, Hacettepe üniversitesi yabancı diller yüksek okulunun uyguladığı yabancı dil muafiyet sınavında kullanılan bazı maddelerin cinsiyete ve bölümlere göre anlamlı büyüklükte DIF içerdiği saptanmıştır.

Sonuç ve Öneriler: Ülkemizde her yıl yabancı dil yeterlik düzeyini belirlemek üzere farklı amaçlarla birçok sınav düzenlenmektedir ve bu sınavlara biyolojik ve sosyo-kültürel açıdan farklı bir çok insan katılmaktadır. Bu sınavlara katılan bireylerin ortak eleştirilerinden biriside, sınav sorularının bazı bölüm ya da disiplinlere daha uygun içerikte olduğu ve bununda performanslarını etkilediğidir. Bu araştırmanın sonuçları göstermiştir ki, İngilizce yeterlik düzeyini belirlemek üzere yapılan testin bazı maddeleri cinsiyet ve mezun olunan bölüme göre yanlılık gösterebilir. Bu araştırmanın sonuçları ışığında, eğitimde kullanılan testlerin yanında İngilizce yeterlik düzeyini belirlemek için yapılan yabancı dil sı-

* Öğretim Üyesi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, adnankan@mersin.edu.tr

navlarının maddelerinin cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, öğrenim görülen alan gibi değişik kriterler açısından da, gözden geçirilmesi gerektiği araştırmacılara önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Madde yanlılığı, değişen madde fonksiyonu, Mantel - Haenszel test istatistiği

Abstract

Problem Statement: It is undesirable situation that tests used in education and psychology have biased item in other words test or its some of items provide advantage in favor of one of sub groups to respond the item correctly according to socio-cultural or genetic and biological factors of test takers. If the test or some of items have a systematic bias, it is very difficult to say that all the group members have the equal chance to response test items correctly. This condition related with validity of test and it is a serious problem that must be overcome. For this reason educational and psychological literature and institutions like ETS (Educational testing service) devotes great emphasis on detecting and elimination of test and item bias.

Purpose: With this research, it has been aimed whether foreign language proficiency examinations show DIF (Different item function) according to gender and departments.

Methods: The research was implemented on the proficiency examination including 85 items applied in Hacettepe University School of Foreign Languages and 2071 students who took the exam. In order to examine DIF, Mantel-Haenszel statistic was used.

Findings and Results: The results reveal that some items in the proficiency exam implemented in Hacettepe University School of Foreign Languages include DIF with respect to gender and departments.

Conclusion and Discussion: Many examination have been implementing like UDS, KPDS in every year to determine proficiency level of second language and these examinations have been taken by many people whose socio-cultural background or genetic and biologically were different. Common critics of people took this exam is some of items have bias in favor of departments and they declared that these situation effect their test performance. This research results showed that the proficiency exam can include DIF with respect to gender and departments. In the light of this research results, it could be recommended that not only the test which is using in education but also the test implemented to determine proficiency for second language must be inspected by researcher according to some criteria like gender, department, socio cultural status etc.

Keywords: Item bias, differential item functioning, Mantel - Haenszel statistics.

Araştırmalar kız ve erkek öğrenciler arasındaki ilgi farklılıklarının çok erken yaşlarda başlayabileceğini belirtmektedir. 4 ve 5 yaşlarındaki kız ve erkek çocuklarından bir hikaye anlatılması istendiğinde, kız çocukların tutarlı bir şekilde sosyal ilişki içerikli hikayeler anlatırken, erkek çocukların ise savaş ve şiddet içerikli hikayeler anlattıkları gözlenmiştir (Nicolopoulou, 1997). Bu farklılıklar gençlik ve ergenlik yıllarında devam etmektedir (Westby, 1990). Zira madde içerikleri tarih ve savaş materyalleriyle ilgili olan maddelerin erkekler lehine işlediğini ortaya koyan çalışmalar vardır (Scheuneman, 1983; Zwick & Ercikan, 1988). Bu sebeplerdir ki, çoğu testlerde, özellikle okuma ve okuduğunu anlama maddelerinde, test ve madde performansına etki eden ve ölçülen beceriyle alakası olmayan faktörler olabilir. Bu faktörler; (1) öğrencilerin geçmiş yaşantıları, (2) bu yaşantılara dayalı bilgileri ve (3) ilgileridir (Roller, 1990). Ayrıca Azen, Bronner & Gafni (2002) Erkek ve kız öğrencilerin ilgi ve buna dayalı aktivitelerinin farklılıklar gösterdiğini belirterek bu farklılıkların okul aktiviteleri, test puanları ve notları üzerinde etkili olabileceğini belirtmişlerdir. Bu sebeple ölçme araçlarının bu özelliklere göre gözden geçirilmesi gerektiğini önermişlerdir. Öğrencilerin yetenek ve başarılarının cinsiyete göre farklılık göstermesinin sebepleri çeşitli şekillerde sınıflandırılmıştır. Bu sebepler arasında; biyolojik faktörler,

sosyal faktörler, duygusal faktörler ve sosyal, kültürel ve yaşamsal farklılıklar gösterilmektedir (Keeves 1973). Bu açıdan bakıldığında sosyal ve kültürel farklılıklar açısından toplumda birçok alt kültürün olduğu söylenebilir. Kız ve erkek öğrencilerin değişik ilgi ve özelliklere sahip olduğu göz önüne alındığında, çoğu test maddesinde, özellikle okuma pasajlarına ilişkin maddelerde, ölçülen beceriyle alakası olmayan ve maddeyi bir grup lehine zorlaştıran faktörler test ve madde puanlarının geçerliğini tehdit edebilir. (Willingham & Cole, 1997).

Toplumda gerek yaşayış biçimleri gerekse sosyal ve kültürel farklılıklardan kaynaklanan alt gruplarda madde yanlılığına sebep olabilecek bazı problemleri Educational Testing Service (ETS) şu şekilde belirlemiştir (ETS, 1980).

- Eğitimde ve psikolojide kullanılan testlerin sadece bir gruba dönük olması.
- Testlerin kapsamının alt kültürler göz önüne alınmaksızın düzenlenmesi.
- Dile ve gramer ait değişkenlerin alt gruplara göre farklılık göstermesi.
- Testin uygulandığı atmosfer farklılıkları
- Alt gruplar arası genetik zeka farklılıkları.
- Kesme puanlarının ve kriterlerin uygun olmaması.

Değişen Madde Fonksiyonu ve Madde Yanlılığı

Değişen madde fonksiyonu (DMF) gerek metodolojik, gerekse uygulamalı çalışmalarda büyük ilgi görmektedir. Çünkü DMF test puanlarını etkileyen ve ölçülen özelliklerle ilişkili olmayan varyansın göstergesi olabilir. Herhangi bir testi oluşturan maddelerin, aynı yetenek düzeyine sahip fakat farklı gruplarda yer alan bireylerin gruplardaki üyeliklerine ve rollerine göre (ölçülen özelliklerle ilişkisiz faktörler) soruyu doğru cevaplama olasılıklarının farklılık göstermesi beklenir. Eğer böyle bir durum varsa, maddenin belli bir grup lehine ya da aleyhine işleme olasılığı var demektir. Özellikle seçme ve yerleştirme amacıyla hazırlanan testlerde bu önemli bir sorundur ve test puanları ve madde puanlarının geçerliğini tehdit etmektedir. Bu sebeple testi oluşturan maddelerin testi alan gruplar açısından onlara belli özelliklerine (geçmiş yaşantı, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey vb.) göre avantaj ya da dezavantaj oluşturmayacak şekilde adil davranması beklenir.

Performans değerlendirmeye dayalı yapılan çıkarımların eşit bir biçimde, testi alan farklı alt gruplar için geçerli olduğunu belirten kanıtların sağlanması gereklidir (Linn, Baker & Dunbar, 1991). Aksi takdirde, elde edilen sonuçlar şüpheli olacaktır. Bu durum özellikle sertifika sınavları ve seçme-yerleştirme amaçlı sınavlar için çok önemli ve hassas bir konudur. Bu sebeple DMF'nin tesbit edilmesi ölçme sonuçlarının geçerliği ve kalitesi açısından son derece önemlidir.

Yanlılık, test puanlarının doğruluğunu, geçerliğini ve çeşitli gruplara göre karşılaştırılabilirliğini tehdit eden hayati öneme sahip bir konudur. Test puanlarının testi alan gruplar açısından karşılaştırılabilirliği yoksa seçme ve yerleştirme amaçlı verilecek kararların doğruluğu şüpheli olacaktır (Omar & Pomplun, 2001). Willingham, Ragosta, Bennet, Braun, Rock ve Powers (1988) test puanlarının testi alan alt gruplar açısından karşılaştırılabilirliğini değerlendirebilmek için üç yol önermişlerdir. Bunlar; güvenilirlik, DMF ve faktör yapısıdır. Bu çalışmada bu yöntemlerden birisi olan ve geniş bir kullanım alanı bulan DMF kullanılmıştır.

Değişen madde fonksiyonu (DMF) işlevsel olarak, farklı alt evrenlerin üyeleri toplam puanlar üzerinden eşitlendikten sonra, var olan alt evrenler arasında, madde performansındaki farklılık olarak tanımlanabilir (Dorans & Schmitt 1991). Bu bakımdan DMF bir anlamda, bir maddenin ya da bir bütün olarak ölçme aracının (özellikle maksimum performans testlerinin) testi alan alt evrenler açısından yanlı ya da yansız olduğunun araştırılmasıdır. Lord (1980) yanlılığı madde tepki kuramında şöyle açıklamaktadır: "Eğer, bir testteki her bir madde, her bir grupta tam olarak aynı madde-tepki fonksiyonuna sahipse; o zaman grup üyeliklerine bakmaksızın, aynı yetenek ve beceriye sahip bireyler, maddeyi doğru cevaplama da tam olarak aynı şansa sahip olacaktır. Diğer yandan eğer madde bir gruptan diğerine farklı bir madde-tepki fonksiyo-

nuna sahipse açıktır ki o madde yanlıdır.” (Lord, 1980). Diğer bir deyişle, DMF aynı yeteneğe sahip ancak farklı alt gruplarda yer alan bireylerin maddeyi doğru yanıtlama olasılıklarındaki farklılaşmayı ifade eder.

Test Yanlılığı, testi alan bireylerin karakteristik özelliklerinin sistematik bir biçimde test puanlarını etkilemesine izin vermek suretiyle, ölçülmek istenen özelliğin doğru ve tam olarak ölçülmesini engeller. Irk, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, anadil geçmişi (L1: First language background) en çok araştırmalara konu olan karakteristik özelliklerdir. Aslında teorik olarak testi alanların bazılarının sahip olup, diğerlerinin sahip olmadığı veya aynı düzeyde sahip olmadıkları bütün geçmiş yaşantı özellikleri (background) ölçülen yapıyla ilişkili olmayan varyans kaynağı olabilir ve yanlılığa yola açabilir (McNamara & Roever, 2006). Bu çalışmada, bir düzey belirleme sınavı olan H.Ü yabancı dil muafiyet sınavının cinsiyete ve öğrencilerin yerleştikleri bölümlere göre DMF içerip içermediği araştırılmıştır.

Çalışmanın Önemi

Ülkemizde yabancı dil yeterliğini belirlemek üzere her yıl bir çok sınav yapılmaktadır. Bu sınavların sonucuna dayalı olarak bireyler hakkında önemli kararlar alınmaktadır. Bu sebeple bu tür sınavların geçerliğini sağlamak çok önemli ve hayati bir konudur. Test maddelerinin, testi alan grupların ölçülen özelliklerle ilgisi olmayan niteliklerinden dolayı, alt gruplardan herhangi birine avantaj sağlamaması test puanlarının ve onun sonucunda alınan kararların geçerliği açısından son derece önemli bir konudur. Bu sebeple bu tür testlerin maddelerinin bireylerin çeşitli özelliklerine göre DMF gösterip göstermediğinin incelenmesi ve yanlılık taşıyan maddelerin testten çıkarılması gereklidir. Bu çalışmanın test hazırlayıcılarını gerek DMF'nin ne olduğu konusunda bilgilendirerek ve bu konunun önemine dikkat çekerek, gerekse DMF analizi, sonuçları ve yorumlanması gibi konularda aydınlatarak gelecekte daha geçerli testler oluşturmalarına önemli bilgiler sağlamak suretiyle katkıda bulunacağı ve bu konuda çok kısıtlı sayıda çalışmaya sahip olan ülkemiz literatürüne katkı getireceği umulmaktadır.

İlgili Araştırmalar

Yapılan literatür çalışması sonucunda ülkemizde yapılan yabancı dil sınavlarına ilişkin herhangi bir DMF çalışmasına rastlanmamakla birlikte, yurt dışında gerek yabancı dil seçme sınavları (TOEFL, FCE) ve üniversite yabancı dil muafiyet sınavları (ESLPE, SPA,) gerekse yabancı dil sertifika sınavlarına (FFLC) dönük DMF araştırmaları vardır. Yurt dışında yapılan çalışmalar üç ana başlık altında toplanabilir.

1) Cinsiyete göre DMF'nin araştırılması (Brown & McNamara, 2004; Kunnan, 1990; Ryan & Bachman, 1992; Takala & Kaftandjieva, 2000). Bu araştırmalar birbirinden farklı bulgulara sahiptir. Bu çalışmalarda, üzerinde çalışılan yabancı dil sınavlarına ait DMF içeren maddelerin oranı % 4-5 (Ryan & Bachman, 1992) ile % 28 (Takala & Kaftandjieva, 2000) arasında değişmektedir. Bu çalışmalar sonucunda DMF'nin olası sebebi olarak, kız ve erkek öğrencilerin değişik ilgi ve deneyimlere sahip olmaları ve DMF gösteren maddelerin içeriklerinin bu gruplardan birine bu anlamda avantaj sağlayabileceğini belirtmişlerdir.

2) Etnik kökene göre DMF'nin araştırılması (Chan & Henning, 1985; Kim, 2001 Kunnan, 1990; Roever, 2006). Bu çalışmalarda, üzerinde çalışılan yabancı dil sınavlarına ait DMF içeren maddelerin oranı % 9 ile % 27 arasında değişmektedir. DMF'nin olası sebepleri arasında farklı etnik kökene sahip bireylerin farklı kültürlerde yetişmiş olmaları, bunun bir sonucu olarak farklı yaşantılardan geçmiş olabilecekleri ve maddelerin içeriklerinin gruplardan birine bu anlamda avantaj sağlayabileceğini belirtmişlerdir.

3) Yerel dile sahip olup-olmamaya (native-non-native speaker) göre DMF'nin araştırılması (Elder, McNamara & Bogdan, 2003; Ryan & Bachman, 1992;). Bu çalışmalarda, üzerinde çalışılan yabancı dil sınavlarına ait DMF içeren maddelerin oranı % 11 ile % 27 arasında değişmektedir. Bu araştırmaların sonucunda, DMF'nin olası sebebi olarak test maddelerinin içeriğinin daha

çok yerel dile sahip bireylerin ait oldukları kültüre ve teknolojiye dayalı olabileceği şeklinde belirtmişlerdir.

McNamara ve Roever (2006) Yabancı dil alanında yapılan cinsiyete ve etnik kökene dayalı yapılan çalışmaları incelemişler ve sonuçlarını rapor etmişlerdir. Buna göre; okuduğunu anlama testlerinde eğer maddeler bilim ve teknik alanlarında içeriğe sahipse, erkek öğrencilerin, sosyal ve beşeri bilimler içeriğine sahipse, kız öğrenciler lehine çalıştığını, benzer bir biçimde paralel ve zıt anlamlı sözcük bilgisini içeren çoktan seçmeli maddeler içeren testlerde insan ilişkileri, felsefe ve estetik kategorilerinde yer alan maddelerin kız öğrenciler, bilim ve günlük pratik işler (para, alet, mekanik objeler, spor vb.) kategorisinde yer alan maddelerin ise erkek öğrenciler lehine işlediğini rapor etmişlerdir. Bu bulguların açıklamasının ise, kadınların felsefe ve insan ilişkilerine önem vererek sosyalleşirken, erkeklerin ise daha çok bilimsel, teknik ve pratik konulara yoğunlaşarak sosyalleştikleri ve bu sebeple de erkeklerin bilim ve pratik konularda, kadınların ise felsefe ve insan ilişkileri konusunda daha çok şey bildikleri ve tecrübe sahibi olduklarını belirterek yapmışlardır (McNamara & Roever, 2006). Bu çalışmada ayrıca öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümler onların ilgi alanları olarak ve geçmiş yaşantılarının sağlayabileceği donanım ve deneyim sağlayabileceği düşünülecek yerleştirildikleri bölümlere göre maddelerin DMF içerip içermeyeceği çalışıldığından maddelerin sözel, sayısal, ya da grafiksel ifade edilmesinin veya ifadeler içermesinin önemli olduğu düşünülmüş ve bu kısımda bu anlamda literatür sağlayan çalışmalarda yer verilmiştir.

Doolittle ve Cleary (1987) madde fonksiyonlarının farklılığının sebebinin maddelerin içerikleri olduğunu belirtmişlerdir (Doolittle & Cleary, 1987). Harris ve Carlton (1993) madde formatının ve içeriğinin madde yanlılığına sebep olup olmadığını araştırmışlar ve (1) sözel olarak ifade edilmiş problemlerde, (2) geometri ve aritmetik işlemlerle ilgili problemlerde, (3) grafik, şekil ya da tablo içeren maddelerde erkek öğrencilerin daha yüksek performans gösterdiğini tespit etmişlerdir (Harris & Carlton, 1993). Halpern (1996) sözel yeteneğe ilişkin testlerde kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran daha yüksek performans gösterdiğini belirtmiştir (Halpern 1996). Ryan ve Chui (2001) yaptığı çalışmasıyla, Doolittle ve Cleary (1987) ve Harris ve Carlton (1993)'ün çalışmalarıyla örtüşen benzer sonuçlara ulaşmıştır (Ryan & Chui 2001).

Tüm bu çalışmalar göstermektedir ki; DMF'nin olası sebepleri ortak bir payda da buluşmaktadır. Bu ortak nokta; Irk, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey vb. gibi özellikler ve bu özelliklere dayalı ölçülen yapıyla ilişkili olmayan bütün geçmiş yaşantı (back ground) özellikleridir.

Yöntem

Çalışma Grubu

Bu çalışma 2003-2004 eğitim ve öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu (H.Ü-YDYO) tarafından düzenlenen muafiyet sınavına katılan tüm öğrenciler üzerinde yürütülmüştür. Çalışmada H.Ü yabancı dil muafiyet sınavında yer alan 85 madde ve bu maddeleri yanıtlayan 2071 öğrencinin yanıtları kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Çalışmada veri toplama aracı olarak H.Ü-YDYO tarafından düzenlenen 85 adet çoktan seçmeli maddeden oluşan yabancı dil muafiyet testi kullanılmıştır. Yabancı dil muafiyet sınavına ilişkin madde ve test istatistikleri ITEMAN paket programı aracılığıyla hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda teste yer alan maddelerin madde ayıricılık güçlerinin 0,30 ile 0,72 arasında değiştiği ve KR-20 güvenirlik katsayısının ise 0,963 olduğu belirlenmiştir. Tüm bu bulgular kullanılan testin yeterli düzeyde güvenirliğe sahip olduğuna ilişkin kanıt olarak kullanılabilir. Testin güvenirliğine ve madde geçerliğine ilişkin analiz sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo I

Muafiyet Sınavına İlişkin Madde ve Test İstatistikleri

Madde	p	r _{pb}	Madde	p	r _{pb}	Madde	p	r _{pb}	Test İst.
1	0,66	0,54	30	0,44	0,54	59	0,48	0,45	
2	0,70	0,61	31	0,59	0,52	60	0,48	0,46	
3	0,54	0,59	32	0,59	0,63	61	0,45	0,31	
4	0,15	0,37	33	0,47	0,46	62	0,10	0,58	
5	0,32	0,38	34	0,66	0,58	63	0,28	0,48	
6	0,56	0,46	35	0,78	0,62	64	0,42	0,57	
7	0,70	0,54	36	0,22	0,44	65	0,70	0,64	
8	0,48	0,53	37	0,51	0,53	66	0,43	0,51	
9	0,50	0,52	38	0,49	0,42	67	0,69	0,60	
10	0,45	0,35	39	0,40	0,59	68	0,47	0,63	
11	0,13	0,32	40	0,51	0,37	69	0,31	0,59	
12	0,46	0,61	41	0,39	0,48	70	0,32	0,52	
13	0,50	0,50	42	0,42	0,37	71	0,41	0,48	
14	0,49	0,35	43	0,15	0,31	72	0,45	0,63	
15	0,51	0,42	44	0,58	0,56	73	0,46	0,63	
16	0,69	0,43	45	0,34	0,47	74	0,44	0,51	
17	0,38	0,31	46	0,36	0,48	75	0,44	0,64	
18	0,68	0,43	47	0,28	0,34	76	0,57	0,66	
19	0,65	0,61	48	0,47	0,53	77	0,47	0,65	
20	0,48	0,34	49	0,58	0,57	78	0,30	0,47	
21	0,60	0,48	50	0,62	0,60	79	0,55	0,53	
22	0,67	0,54	51	0,61	0,64	80	0,49	0,46	
23	0,67	0,52	52	0,61	0,51	81	0,56	0,63	
24	0,45	0,47	53	0,31	0,47	82	0,56	0,47	
25	0,77	0,52	54	0,60	0,40	83	0,36	0,60	
26	0,49	0,49	55	0,55	0,53	84	0,50	0,56	
27	0,28	0,38	56	0,75	0,53	85	0,26	0,31	
28	0,70	0,57	57	0,64	0,39				
29	0,13	0,30	58	0,51	0,72				

Not: r_{pb}, madde-test korelasyonu (Point-Biserial), p madde güçlük indeksini ifade etmektedir

Verilerin Analizi

Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu tarafından düzenlenen yabancı dil muafiyet sınavının cinsiyete ve öğrenim görülen bölümlere göre DMF içerip içermediği tespit etmek amacıyla Mantel-Haenszel test istatistiği kullanılmıştır. Çalışmada öğrencilerin kayıtlı oldukları bölümler, tıp ve tıp kökenli diğer bölümler; sağlık bilimleri, mühendislik ve fen fakültesine bağlı bölümler; fen bilimleri, edebiyat ve iktisadi ve idari bilimleri fakültesine bağlı bölümler; sosyal bilimler olarak ele alınmıştır.

Mantel-Haenszel kestirimi, Her bir "j" puan düzeyinde (yetenek düzeyi), odd-oranının ağırlıklandırılmış ortalamasıdır. Ağırlıklandırma, doğru ve yanlış cevap frekanslarının çarpılarak toplam cevap frekansına bölünmesi suretiyle elde edilir. Bu yapıyla MH (Mantel-Haensel) test istatistiği bir gruptaki bireylerin (alt grup) belli bir maddeyi doğru cevaplama olasılığının diğer bir gruptaki bireylere göre daha fazla olup olmadığı hakkında bilgi verir (Scheunemann ve Bleistein, 1989). Odd oranının bir kestiricisi olarak ele alındığında MH test istatistiği;

$$\alpha_{MH} = \frac{\sum A_j D_j / T_j}{\sum B_j C_j / T_j}$$

eşitliğiyle ifade edilebilir ve daha kolay yorumlanabilmesi için logaritmik dönüştürme yapılarak; $\Delta_{MH} = -(2,35) \ln(\alpha_{MH})$ katsayısı elde edilir. Bu istatistiğin 0'dan küçük olması maddenin birinci grup lehine, 0'dan büyük olması ise maddenin ikinci grup lehine çalıştığının göstergesi o-

olarak kullanılmaktadır. Eşitlikte yer alan A; Birinci grupta maddeye doğru cevap verenlerin, B; Birinci grupta maddeye yanlış cevap verenlerin, C; İkinci grupta maddeye doğru cevap verenlerin, D; İkinci grupta maddeye yanlış cevap verenlerin ve T; toplam cevap frekansını ifade etmektedir. Δ_{MH} istatistiğinin aldığı değere göre DMF'nin düzeyi hakkında karara varılabilir. Eğer bir maddeye ilişkin Δ_{MH} istatistiği 1'den küçükse A düzeyinde düşük veya göz ardı edilebilir bir DMF, 1 ile 1,5 arasında ise B düzeyinde diğer bir ifadeyle orta düzeyde, 1,5'in üzerinde bir değer almışsa C düzeyinde yani yüksek düzeyde DMF içermektedir (Scheunemann & Bleistein, 1989; Nandakumar, 1993; Yurdugül & Aşkar, 2004).

Bulgular ve Yorum

Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu tarafından düzenlenen muafiyet sınavında yer alan maddelerin cinsiyete göre DMF içerip içermediğine yönelik analiz sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo II

Muafiyet Sınavına Yönelik Cinsiyete Göre MH Analiz Sonuçları

Madde	Δ_{MH}	Düzye	Madde	Δ_{MH}	Düzye	Madde	Δ_{MH}	Düzye
1	-0,090	A	30	-0,339	A	59	-0,804	A
2	0,187	A	31	-0,787	A	60	-0,662	A
3	0,422	A	32	0,003	A	61	-0,011	A
4	0,571	A	33	0,334	A	62	-0,297	A
5	0,684	A	34	0,017	A	63	-0,419	A
6	0,422	A	35	-0,229	A	64	-0,845	A
7	-0,180	A	36	0,327	A	65	-1,185	B
8	0,837	A	37	0,057	A	66	-0,167	A
9	0,342	A	38	0,443	A	67	-0,058	A
10	0,233	A	39	-0,251	A	68	-0,389	A
11	0,657	A	40	0,073	A	69	-0,078	A
12	-0,585	A	41	-0,004	A	70	-0,647	A
13	0,423	A	42	0,184	A	71	-0,131	A
14	-0,155	A	43	0,080	A	72	-0,010	A
15	0,216	A	44	0,251	A	73	0,111	A
16	-0,354	A	45	0,312	A	74	0,210	A
17	0,342	A	46	0,340	A	75	-0,434	A
18	0,584	A	47	-0,006	A	76	0,362	A
19	-0,249	A	48	0,035	A	77	-0,006	A
20	0,049	A	49	0,337	A	78	-0,212	A
21	-0,066	A	50	0,319	A	79	-0,245	A
22	-0,098	A	51	0,094	A	80	-0,203	A
23	-0,089	A	52	0,559	A	81	-0,429	A
24	0,374	A	53	0,304	A	82	-0,325	A
25	-0,098	A	54	-0,037	A	83	-0,226	A
26	0,399	A	55	-0,709	A	84	-0,503	A
27	-0,158	A	56	0,169	A	85	-0,629	A
28	0,177	A	57	0,861	A			
29	-0,618	A	58	0,332	A			

* $\Delta_{MH} < 0$ ise madde kız öğrenciler, $\Delta_{MH} > 0$ ise madde erkek öğrenciler lehine işlemiştir.

Tablo 2'de verilen sonuçlara göre Hacettepe Üniversitesi yabancı diller yüksek okulunda uygulanan yabancı dil muafiyet sınavı kapsamındaki maddelerden 44 tanesi kızlar lehine geri kalan 41 tanesi de erkekler lehine çalışmıştır. Yabancı dil muafiyet sınavına ilişkin maddelerden sadece 65. madde önemli düzeyde DMF içerirken, diğer maddeler önemli düzeyde DMF göstermemiştir.

Bu madde kız öğrenciler lehine B düzeyinde DMF göstermiştir. Buna göre 65. maddenin kız öğrenciler lehine onlara avantaj sağlayacak bir biçimde sistematik bir yanlılık taşıyabileceği, diğer maddelerin ise kız ya da erkek öğrenciler lehine önemli düzeyde bir yanlılık taşımadığı söylenebilir. Fakat tablo dikkatle incelenecek olursa, A düzeyinde DMF içeren bazı maddelerin (8, 31, 55, 57, 59, 60, 64, 85.) diğerlerine oranla daha yüksek DMF içerdiği gözlenebilir. Bu maddelerden sadece iki tanesi (8 ve 57. maddeler) erkekler lehine DMF göstermiştir. Bu maddeler önemli düzeyde DMF içermese de bu bulgu araştırmacı tarafından önemli bulunmuştur ve bu sebeple de tablo üzerinde bu maddeler hem koyu hem de italik olarak belirtilmiştir.

Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu tarafından düzenlenen muafiyet sınavında yer alan maddelerin öğrencilerin kayıtlı oldukları bölümlere göre göre DMF içerip içermediğine yönelik analiz sonuçları Tablo 3, 4 ve 5’de verilmiştir.

Tablo III

Muafiyet Sınavına Yönelik Bölümlere Göre (Sosyal Bilimler – Sağlık Bilimleri) MH Analiz Sonuçları

Madde	ΔMH	Düzyey	Madde	ΔMH	Düzyey	Madde	ΔMH	Düzyey
1	-0,043	A	30	0,401	A	59	0,195	A
2	0,045	A	31	-0,527	A	60	-0,366	A
3	-0,209	A	32	-0,723	A	61	-0,012	A
4	-0,485	A	33	0,354	A	62	-1,146	B
5	0,379	A	34	-0,565	A	63	-1,075	B
6	0,155	A	35	-0,653	A	64	-0,759	A
7	-0,644	A	36	1,327	B	65	-0,393	A
8	0,597	A	37	0,231	A	66	0,153	A
9	-0,464	A	38	0,658	A	67	0,037	A
10	-0,727	A	39	0,196	A	68	0,102	A
11	0,942	A	40	0,076	A	69	-0,055	A
12	-0,001	A	41	0,594	A	70	-0,765	A
13	-0,266	A	42	-0,009	A	71	-0,160	A
14	-0,124	A	43	0,202	A	72	-0,129	A
15	-0,189	A	44	-0,128	A	73	-0,237	A
16	-0,404	A	45	0,551	A	74	-0,037	A
17	0,686	A	46	0,033	A	75	0,513	A
18	-0,449	A	47	0,151	A	76	1,075	B
19	-0,416	A	48	-0,077	A	77	0,267	A
20	0,866	A	49	-0,883	A	78	-0,479	A
21	0,240	A	50	0,392	A	79	0,243	A
22	0,428	A	51	-0,420	A	80	-0,066	A
23	0,768	A	52	-0,368	A	81	0,732	A
24	0,519	A	53	-0,283	A	82	0,513	A
25	0,026	A	54	-0,279	A	83	0,583	A
26	0,659	A	55	-0,163	A	84	0,031	A
27	1,107	B	56	-0,461	A	85	0,016	A
28	-0,721	A	57	0,334	A			
29	-0,280	A	58	-0,548	A			

* $\Delta MH < 0$ ise madde Sağlık Bilimleri öğrencileri, $\Delta MH > 0$ ise madde Sosyal Bilimler öğrencileri lehine işlemiştir.

Tablo III’de verilen sonuçlara göre Hacettepe Üniversitesi yabancı diller yüksek okulunda uygulanan yabancı dil muafiyet sınavı kapsamındaki maddelerden 45 tanesi sağlık bilimlerinde öğrenim gören öğrenciler lehine geri kalan 40 tanesi de sosyal bilimlerde öğrenim gören öğrenciler lehine çalışmıştır. Yabancı dil muafiyet sınavına ilişkin maddelerden 27, 36, 62, 63, 76. maddeler önemli düzeyde DMF içerirken, diğer maddeler önemli düzeyde DMF göstermemiştir. Bu maddelerden 27, 36 ve 76. maddeler sosyal bilimlerde öğrenim gören 62 ve 63. maddeler ise sağlık bilimlerinde öğrenim gören öğrenciler lehine B düzeyinde DMF göstermiştir. Bu bulgulara dayanarak, 27, 36, 62, 63 ve 76. maddelerin öğrencilerin öğrenim gördüğü bölümlere gö-

re (sosyal bilimler ve sağlık bilimler) avantaj sağlayacak bir biçimde sistematik bir yanlılık taşıyabileceği söylenebilir. Fakat Tablo 3 dikkatle incelenecek olursa, A düzeyinde DMF içeren bazı maddelerin (8, 10, 11, 17, 20, 23, 26, 28, 32, 38, 41, 49, 64, 70, 81) diğerlerine oranla daha yüksek DMF içerdiği gözlenebilir. Belirlenen bu 15 maddeden sadece 6 tanesi (10, 28, 32, 49, 64, 70. maddeler) sağlık bilimlerinde öğrenim gören öğrenciler lehine DMF göstermiştir.

Tablo IV

Muafiyet Sınavına Yönelik Bölümlere Göre (Sosyal Bilimler – Fen Bilimleri) MH Analiz Sonuçları

Madde	ΔMH	Düzyey	Madde	ΔMH	Düzyey	Madde	ΔMH	Düzyey
1	-0,656	A	30	-0,229	A	59	-0,035	A
2	-0,940	A	31	0,566	A	60	0,297	A
3	-0,081	A	32	-0,137	A	61	0,455	A
4	0,355	A	33	-0,231	A	62	0,142	A
5	-0,337	A	34	0,320	A	63	0,609	A
6	-0,421	A	35	-0,750	A	64	0,171	A
7	-0,232	A	36	0,032	A	65	0,355	A
8	0,448	A	37	-0,512	A	66	-0,295	A
9	0,097	A	38	-0,154	A	67	0,158	A
10	-0,072	A	39	-0,109	A	68	-0,128	A
11	0,121	A	40	0,048	A	69	-0,218	A
12	-0,279	A	41	-0,071	A	70	0,903	A
13	0,342	A	42	-0,283	A	71	0,525	A
14	-0,226	A	43	0,053	A	72	-0,110	A
15	0,142	A	44	-0,354	A	73	0,515	A
16	-0,601	A	45	0,201	A	74	0,977	A
17	0,189	A	46	0,589	A	75	-0,711	A
18	0,036	A	47	-0,077	A	76	0,490	A
19	-0,695	A	48	0,046	A	77	0,205	A
20	0,183	A	49	0,408	A	78	1,052	B
21	-0,189	A	50	-0,044	A	79	0,283	A
22	-0,186	A	51	-0,067	A	80	-0,021	A
23	-0,495	A	52	-0,053	A	81	-0,057	A
24	0,214	A	53	0,278	A	82	0,092	A
25	0,150	A	54	-0,279	A	83	-0,489	A
26	-0,627	A	55	-0,031	A	84	-0,369	A
27	-0,383	A	56	-0,103	A	85	0,143	A
28	-0,119	A	57	-0,285	A			
29	0,030	A	58	0,398	A			

* $\Delta MH < 0$ ise madde Sosyal Bilimler öğrencileri, $\Delta MH > 0$ ise madde Fen Bilimleri öğrencileri lehine işlemiştir.

Tablo IV incelendiğinde, muafiyet sınavına ait maddelerden 45 tanesi sosyal bilimlerde öğrenim gören öğrenciler lehine geri kalan 40 tanesi de fen bilimlerde öğrenim gören öğrenciler lehine çalışmıştır. Fakat tüm maddeler içerisinde sadece 78. madde fen bilimleri öğrencileri lehine önemli düzeyde (B düzeyi) DMF içermektedir. Diğer maddeler ise A düzeyinde DMF içermektedir. A düzeyinde DMF içeren bazı maddelerin (1, 2, 16, 19, 26, 35, 63, 70, 74, 75) diğerlerine oranla daha yüksek DMF içerdiği gözlenebilir. Belirlenen bu 10 maddeden 7 tanesi (1, 2, 16, 19, 26, 35, 75. maddeler) sosyal bilimlerde öğrenim gören öğrenciler lehine, diğer üç madde ise (63, 70, 74) fen bilimlerinde öğrenim gören öğrenciler lehine DMF göstermiştir. Bu maddeler içerisinde özellikle 2, 70 ve 74. maddelere ait ΔMH değerleri incelendiğinde çok yüksek neredeyse önemli düzeye yakın DMF içerdikleri gözlenmiştir.

Tablo V

Muafiyet Sınavına Yönelik Bölümlere Göre (Sağlık Bilimleri – Fen Bilimleri) MH Analiz Sonuçları

Madde	ΔMH	Düzye	Madde	ΔMH	Düzye	Madde	ΔMH	Düzye
1	-0,549	A	30	0,267	A	59	0,087	A
2	-0,757	A	31	-0,045	A	60	-0,111	A
3	-0,082	A	32	-0,858	A	61	0,323	A
4	-0,136	A	33	0,023	A	62	-1,064	B
5	0,063	A	34	-0,161	A	63	-0,679	A
6	-0,293	A	35	-1,158	B	64	-0,504	A
7	-0,834	A	36	1,246	B	65	-0,164	B
8	0,931	A	37	-0,147	A	66	-0,280	A
9	-0,478	A	38	0,599	A	67	0,316	A
10	-0,739	A	39	0,029	A	68	-0,295	A
11	0,834	A	40	0,098	A	69	-0,216	A
12	-0,065	A	41	0,509	A	70	0,043	A
13	-0,124	A	42	-0,419	A	71	0,306	A
14	-0,415	A	43	0,008	A	72	-0,273	A
15	0,051	A	44	-0,313	A	73	-0,025	A
16	-0,704	A	45	0,701	A	74	0,884	A
17	0,910	A	46	0,563	A	75	-0,336	A
18	-0,305	A	47	0,290	A	76	1,494	B
19	-1,121	B	48	0,148	A	77	0,537	A
20	1,028	B	49	-0,502	A	78	0,388	A
21	0,093	A	50	0,347	A	79	0,562	A
22	0,322	A	51	-0,417	A	80	-0,133	A
23	0,249	A	52	-0,302	A	81	0,702	A
24	0,858	A	53	-0,336	A	82	0,493	A
25	0,203	A	54	-0,506	A	83	0,081	A
26	0,084	A	55	-0,294	A	84	-0,147	A
27	0,696	A	56	-0,754	A	85	-0,055	A
28	-0,589	A	57	0,319	A			
29	-0,492	A	58	-0,169	A			

* $\Delta MH < 0$ ise madde Sağlık Bilimleri öğrencileri, $\Delta MH > 0$ ise madde Fen Bilimleri öğrencileri lehine işlemiştir

Tablo V incelendiğinde, muafiyet sınavına ait maddelerden 45 tanesi sağlık bilimlerinde öğrenim gören öğrenciler lehine, geri kalan 40 tanesi de fen bilimlerinde öğrenim gören öğrenciler lehine çalışmıştır. Testte yer alan 19, 20, 35, 36, 62 ve 76. maddeler önemli düzeyde (B düzeyi) DMF içermektedir. Bu maddelerden 19, 35 ve 62. maddeler sağlık bilimleri, 20, 36 ve 76. maddeler fen bilimleri öğrencileri lehine DMF göstermiştir. Diğer maddeler ise A düzeyinde DMF içermektedir. A düzeyinde DMF içeren bazı maddelerin (2, 7, 8, 10, 11, 16, 17, 24, 27, 28, 32, 38, 45, 56, 63, 74, 81) diğerlerine oranla daha yüksek DMF içerdiği gözlemlenebilir. Belirlenen bu 17 maddeden 8 tanesi (2, 7, 10, 16, 28, 32, 56, 63. maddeler) sağlık bilimlerinde öğrenim gören öğrenciler lehine, diğer 9 madde ise (8, 11, 17, 24, 27, 38, 45, 74, 81) fen bilimlerinde öğrenim gören öğrenciler lehine DMF göstermiştir. Tablo 4, tablo 1 ile birlikte ele alınacak olursa, önemli düzeyde sağlık bilimleri lehine DMF gösteren maddelerin tutarlı bir şekilde farklı bölümler söz konusu olduğunda bile DMF içerdiği gözlemlenebilir. Özellikle, 36 ve 76. maddeler hem sosyal bilim öğrencileri hem de fen bilimi öğrencilerine göre sağlık bilimlerinde öğrenim gören öğrencilerin lehine DMF içerirken, 62. madde sağlık bilimleri lehine ısrarlı bir biçimde DMF içermektedir. Bu da bazı soruların içeriklerinin veya ifadelerinin gruplardan birisi lehine avantaj sağladığını göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

H.Ü. Yabancı dil muafiyet sınavında yer alan maddelerden % 1,2'sinin (1 madde) cinsiyete göre DMF gösterirken, öğrencilerin kayıtlı oldukları bölümlere göre analiz yapıldığında tablo tamamen değişmiş ve maddelerin yaklaşık % 11'inin (9 madde) öğrencilerin kayıtlı oldukları bölümlere göre B düzeyinde (orta düzey) DMF içerdiği belirlenmiştir. Her iki değişkene göre de C düzeyinde (yüksek düzey) DMF içeren madde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan da anlaşılacağı gibi yabancı dil sınavlarında yer alan maddeler hem cinsiyete hem de öğrenim görülen bölümlere göre DMF içermektedir. Bu çalışmanın devamı olarak, bu maddelerin neden DMF gösterdiği ortaya konması amacıyla Hacettepe Üniversitesi Yabancı diller yüksekokulundan önemli düzeyde DMF içeren maddeler uzmanlar aracılığıyla incelemek üzere istenmiş fakat ilgili kurum soruların daha sonraki senelerde kullanılabileceğini gerekçe gösterdiğinden sorular incelenememiştir. Bu sebeple alan yazın dayalı olarak olası DMF sebepleri üzerinde durulmuştur. Aslen Alan yazında yapılan tüm araştırmaların sonuçları incelendiğinde DMF'nin olası sebebinin ortak bir payda da bulunduğu görülebilir: Irk, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey vb. gibi özellikler ve bu özelliklere dayalı ölçülen yapıyla ilişkili olmayan bütün geçmiş yaşantı özellikleridir (background).

Araştırmanın sonuçlarına göre, sınav sorularının bir madde dışında, cinsiyet değişkeni göz önünde tutulduğunda gruplardan herhangi birisine avantaj oluşturmayacak bir biçimde oluşturulduğu ve geçerliğinin büyük ölçüde sağlandığı söylenebilir. Bu bulgu Ryan ve Bachman (1992)'nin bulgularıyla paralellik göstermektedir. Ayrıca bu bulguya dayanarak öğrencilerin cinsel rollerine dayalı geçmiş yaşantılarının maddeleri doğru cevaplama olasılıklarına etki etmediği ya da diğer bir ifadeyle testte yer alan maddelerden birisi hariç, diğer maddelerin öğrencilerin cinsiyetlerine göre avantaj ya da dezavantaj oluşturmayacak şekilde adil davrandığı söylenebilir. Cinsiyete göre DMF içeren 1 maddenin, DMF içermesindeki olası sebep olarak, genel olan ve literatür tarafından desteklenen kız ve erkek öğrencilerin değişik ilgi ve deneyimlere sahip olmalarını ve bu maddelerin içeriklerinin gruplardan birine bu anlamda avantaj sağlayabileceği gösterilebilir (Takala & Kaftandjieva, 2000; McNamar & Roever, 2006). Bilindiği gibi araştırmalar farklı cinsiyetlere (kız ve erkek öğrenciler) arasındaki ilgi ve yaşamsal farklılıkların erken yaşlarda başlayarak, ileriki yıllarda da devam ettiğini rapor etmektedir. Dahası bu ilgi farklılıklarının bireylere değişik yaşantı ve deneyimler sağladığını, bu farklılıklarında okul aktiviteleri, test puanları ve notları üzerinde etkili olabileceğini ve bu durumun ölçülen yapıyla ilişkili olmayan varyans kaynağı olabileceğini ve yanlılığa yola açabileceğini vurgulamışlardır (Azen, & Gafni, 2002; Nicolopoulou, 1997; Roller, 1990; Scheuneman, 1983; Westby, 1990; Zwick & Ercikan 1988)

Cinsiyete göre DMF analizi yapıldığında genel olarak H.Ü. muafiyet sınavının geçerliğini genel olarak koruduğunu söylemek mümkünken, Bir başka değişken olan ve öğrencilerin ilgileriyle yakından alakalı olduğu düşünülen, kayıtlı oldukları bölüme göre DMF analizi yapıldığında tablo tamamıyla değişmekte ve ölçme aracının geçerliği konusunda ciddi tehditler olduğu göze çarpmaktadır. Zira bazı bölümler lehine tutarlı ve ısrarlı bir şekilde işleyen maddeler olduğu göze çarpan önemli bir husus olarak kendini göstermektedir. Bu durumun olası sebepleri arasında öğrencilerin tercih ettikleri bölümlerin ilgileriyle ve onların tercihleriyle yakından alakalı olduğu düşünüldüğünde, bu grupların değişik ilgilere sahip olabilecekleri alan tercihlerine bakıldığında söylenebilir. Değişik ilgilere sahip bu öğrencilerin ilgileri doğrultusunda farklı deneyimlere sahip olabilecekleri düşünülebilir (ilgilerine dönük kitap okuma, araştırma yapma, materyallerle yaşantı sağlama vb.). Maddelerin içeriklerinin de bu gruplardan biri lehine olmasının maddeyi doğru cevaplama olasılığını bu grup lehine artıracığı literatüre dayanarak söylenebilir (Azen, Bronner & Gafni, 2002; Roller, 1990; McNamara & Roever, 2006). Bu sebeple bazı maddelerin içeriklerinin belli alanlara kayıtlı öğrenciler lehine avantaj sağlayacak biçimde hazırlanmış olabileceği düşünülebilir. DMF'ye yol açan bir başka sebep olarak, öğrencilerin bölümlere atanırken temel alınan puanların onların sayısal ya da sözel v.b yeteneğe sahip olduklarının bir göstergesi olarak düşünüldüğünde, öğrencilerin bu anlamdaki donanımının ve

maddelerin içeriklerinin de (sayısal, sözel, grafik, şekil vb) literatüre dayanarak DMF'e yol açabilecek sebepler arasında olduğu söylenebilir. (Doolittle & Cleary, 1987; Harris & Carlton, 1993; Berberoğlu, 1995, 1996; Ryan & Chui, 2001; Yurdugül & Aşkar, 2004) . Bu sonuçlara göre, Yabancı dil muafiyet sınavlarının cinsiyet ve öğrencilerin kayıtlı oldukları bölümlere göre DMF açısından analiz edilmesinin gereği ortaya çıkmaktadır. DMF'nin giderilmesi bireylerin yabancı dil yeterliğine ve muafiyetine ilişkin verilecek kararlara ait hataların azaltılması açısından bir tedbir olarak düşünülebilir. Bazı soru gruplarında gözlenen, B düzeyinde ΔMH değerine sahip maddelerin yanı sıra, A düzeyinde olup diğerlerine oranla daha yüksek ΔMH değerine sahip olan maddeler daha fazla yanlışlığa işaret etme olasılığı taşıdığından bu maddelerin dikkatle incelenmesi gerektiği açıkça görülmektedir.

Ülkemizde her yıl yabancı dil yeterlik düzeyini belirlemek üzere farklı amaçlarla birçok sınav düzenlenmektedir ve bu sınavlara farklı kaynaklardan bir çok insan katılmaktadır. Bu sınavlara katılan bireylerin ortak eleştirilerinden biriside, sınav sorularının bazı bölüm ya da disiplinlere daha uygun içerikte olduğu ve bununda performanslarını etkilediğidir. Bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda, araştırmacılara ve uygulayıcılara (çeşitli amaçlarla sınav düzenleyen, uygulayan ve sonuçlarını değerlendiren kişi, kurum ya da kuruluşlar) düzenlenen sınav maddelerinin, sınava katılan bireylerin çeşitli özelliklerine göre yanlışlık taşıyabileceği göz önünde tutularak, öncelikle sınavı alacak olan grup ya da grupların profillerinin analiz edilmesi daha sonra maddelerin içeriklerinin sınavı alan bireylerin biyolojik, genetik ve sosyo-kültürel özellikleri göz önünde tutularak bir komisyon tarafından gözden geçirilmesi, testlerin ve maddelerinin kapsamının sınavı alan alt gruplar göz önüne alınarak düzenlenmesi önerilebilir.

Kaynakça

- Azen, R., Bronner, S., & Gafni, N. (2002). Examination of gender bias in university admissions. *Applied Measurement in Education*, 15 (1), 75-94.
- Berberoğlu, G. (1995). Differential item functioning analysis of computation, word problem and geometry question across gender and SES groups, *Studies in Educational Evaluation*, 21, 439-456
- Berberoğlu, G. (1996). The university entrance examination in Turkey. *Studies in Educational Evaluation*, 22, 363- 373
- Brown, A., & McNamara, T. F. (2004). "The devil is in the detail": Researching gender issues in language assessment. *TESOL Quarterly*, 38 (3), 524-538.
- Camilli, G. ve Shepard, L. A. (1994). *Methods for identifying biased test items*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Chen, Z., & Henning, G. (1985). Linguistic and cultural bias in language proficiency tests. *Language Testing*, 2 (2), 155-163.
- Doolittle, A. E., & Cleary, T. A. (1987). Gender-based differential item performance in mathematic achievement items. *Journal of Educational Measurement*, 24, 157-166
- Dorans, N.J ve Schmitt, A.P. (1991). Constructed response and differential item functioning: A pragmatic approach. *Research report*, RR-94-39, New Jersey.
- Educational testing service. (1980). *An approach for identifying and minimizing bias in standardized tests: A set of guidelines*, Princeton: ETS Publications.
- Elder, C., McNamara, T. F., & Cogdan, P. (2003). Understanding Rasch Measurement: Rasch techniques for detecting bias in performance assessments: An example comparing the performance of native and non-native speakers on test of academic English. *Journal of Applied Measurement*, 4, 181-197.
- Elder, C. (1996). The effect of language background on foreign language test performance: The case of Chinese, Italian, and Modern Greek. *Language Learning*, 46 (2), 233-282.
- Halpern, D.F. (1996). A process-oriented model of cognitive sex differences. *Learning and Individual Differences*, 8, 3-24.
- Harris, A. M., & Carlton, S.T. (1993). Patterns of gender differences on mathematics items on the scholastic aptitude test. *Applied Measurement in Education*, 6 (2), 137-151.
- Keeves, J. P. (1973). *Educational research, methodology and measurement*, New York: Pergamon Press Inc.
- Kim, M. (2001). Detecting DIF across the different language group in a speaking test. *Language Testing*, 18 (1), 89-114.
- Kunnan, A. J. (1990). DIF in native language and gender groups in an ESL placement test. *TESOL Quarterly*, 24, 741-746.
- Linn, R. L., Baker, E., & Dunbar, S. B. (1991). Complex performance-based assessment: Expectations and validation criteria. *Educational Researcher*, 20(8), 15-21.
- Lord, F.M. (1980). *Applications of item response theory to practical testing problems*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Assoc., Inc.
- McNamara, T. F., & Roever, C. (2006). Psychometric approaches to fairness: Bias and DIF. *Language Learning*, 56(2), 81-128.

- Nicolopoulou, A. (1997). Children and narratives: Toward an interpretive and sociocultural approach. In M. Bamberg (Ed.) *Narrative development: Six approaches* (pp. 33-57). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Pomplun, M., & Omar, M. H. (2001). Do reading passages about war provide factorially invariant scores for men and women? *Applied Measurement in Education*, 14 (2), 171-189.
- Roever, C. (2006a). *Differential item functioning in ESL pragmatic test*. Paper presented at Language Testing Research Colloquium, Melbourne, Australia.
- Ryan, K., & Bachman, L. F. (1992). Differential item functioning on two test of EFL proficiency. *Language Testing*, 9 (1), 12-29.
- Ryan, K.E., & Chiu, S. (2001). An examination of item context effects, DIF and gender DIF. *Applied Measurement in Education*, 14 (1), 73-90.
- Scheuneman, J. (1983). *Subgroup performance analysis-foreign service officers exam* (international report). Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Takala, S., & Kaftandjieva, F. (2000). Test fairness: A DIF analysis of an L2 vocabulary test. *Language Testing*, 17 (3), 323-340.
- Westby, C. E. (1994). The effect of culture on genre, structure and style of oral and written texts. In G. P. Wallach & K. G. Butler (Eds.), *Language learning disabilities* (pp. 152-196) New York: Macmillan
- Willingham, W. W., & Cole, N. (1997). *Gender and fair assessment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Willingham, W. W., Ragosta, M., Bennet, R. E., Braun, H., Rock, D. A., & Powers, D. E. (1988). *Testing handicapped people*. Boston: Allyn & Bacon.
- Yurdugül, H. ve Aşkar, P. (2004). Ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavının cinsiyete göre madde yanlılığının incelenmesi, *Eğitim bilimleri ve uygulama*, 5, 3-16.
- Zwick, R., Ercikan, K. (1988). *Analysis of differential item functioning in the NAEP History Assessment*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Yaratıcı Drama Yönteminin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi ve Yönteme İlişkin Öğrenci Görüşleri

The Effect of Creative Drama Technique on Reading Comprehensive Achievement and Student Opinions on the Technique

Fatma Susar KIRMIZI*

Öz

Problem Durumu: Yaratıcı Drama son yıllarda, dünyada olduğu kadar ülkemizde de çok kullanılan bir yöntem olmuştur. Yaratıcı Drama, önceden belirlenen bir konunun, doğaçlama, rol oynama gibi tekniklerden yararlanarak, grupla canlandırma yapılmıştır. Yapılan canlandırmalarda katılımcıların birikimlerinden, yaşantılarından ve oyunun genel özelliklerinden yararlanılır. Çalışmanın amacına ve grubun yapısına göre Yaratıcı Drama süreci gerçekleştirilir.

Araştırmanın Amacı: Yaratıcı Drama ve Okuduğunu Anlama Stratejilerinin eğitim ve öğretimde bir araya getirilmesinin öğrenmede önemli fırsatlar sağlayacağı düşüncesi ile çalışmanın konusu belirlenmiştir. Bu araştırma ile temel olarak, İlköğretim 4. sınıf Türkçe dersi kapsamında, okuduğunu anlama eğitiminde, Yaratıcı Drama Yönteminin etkisi ve yönteme ilişkin öğrenci görüşlerinin ortaya konması amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Yöntemi: Bu çalışmada ön test, son test gruplu deney deseni ve nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Ön test ve son testlerde araştırmacı tarafından geliştirilen "Okuduğunu Anlama Başarı Testleri (OBAT)", görüşmelerde ise "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır.

Bulgular ve Sonuçlar: Araştırmada Açık Uçlu Okuduğunu Anlama Başarı Testi sonuçlarına göre, Yaratıcı Drama Yöntemine Dayalı Öğrenme ve Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Öğrenme Grupları arasında deney grubu lehine önemli bir farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Yapılan nitel araştırma verilerine göre ise öğrenciler, hoşlanma, empati, başarı, kendini ifade etme ve ekip ruhu kodlarında olumlu görüşler ortaya koymuştur.

Öneriler: Yaratıcı Drama Yönteminin okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı üzerinde daha işlevsel ve etkili olması için, uzun süreli ve ayrıntılı araştırmalar yapılmalıdır. Okuduğunu anlama stratejileri eğitimi ile Yaratıcı Drama birleştirilerek okuma eğitimine yönelik daha etkili programlar hazırlanmalıdır.

Anahtar Sözcükler: Yaratıcı Drama, Okuduğunu Anlama Stratejileri, Başarı, İlköğretim.

Abstract

* Yrd. Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği ABD, fatmas_30@yahoo.com

Problem Statement: Recently, Creative Drama has become one of the most common methods not only throughout the world but also in our country. Creative Drama is acting out a subject determined before hand by a making use of such techniques as spontaneity, role-play, etc. During the acting participants' experiences, their lives and general characteristics of the play are all essential. According to the aim of the play and the structure of the group, the process of creative drama is maintained.

Purpose: The study's aim was determined by the belief of combing creative drama and reading comprehensive strategy in the learning and teaching process would provide important opportune. With this study, basically, the purpose was to determine the effect of creative drama technique in the process of reading comprehension education in scope of elementary school 4th grade Turkish lesson, and students' opinions about the technique.

Method: In the study, on the pre test and post test Reading Comprehension Test developed by the research, and in the interviews semi structured interview form was used.

Findings and Results: According to the open ended Reading Comprehensive Achievement Test results control group (Teaching with Turkish Lesson Teaching Program) and experimental group (teaching with Creative Drama and strategy use) there were significant differences between experimental group having higher scores. Quantitative analyses demonstrated that students reported positive opinions on empathy, self explanation, and team work.

Suggestions: In order to determine the ways (conditions) creative drama technique would be more functional and efficient determination of the reading comprehension strategy there is further need for longitudinal and detailed research. It is necessary to design (develop) more efficient programs toward reading education by combing reading comprehension strategy education and creative drama.

Keywords: Creative Drama, Reading Strategies, Achievement, Primary School.

"Yaratıcı Drama, doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, kimi zaman bir soyut kavramı ya da bir davranışı, eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği "oyunsu" süreçlerde anlamlandırılması, canlandırılmasıdır. Ancak Yaratıcı Drama çalışmaları tiyatro yapmak değildir; oyunculuk değildir" (San, 2002, s. 81; San, 1999: s. 267). "San (1998) drama sözcüğünün önünde kullanılan "yaratıcı" sözcüğünü özellikle ve bilerek eklediklerini belirtir. Yaratıcı Drama kavramı, "önceden yazılmış bir metin olmaksızın, katılımcıların kendi yaratıcı buluşları, özgün düşünceleri, öznel anıları ve bilgilerine dayanarak oluşturdukları eylem durumları, doğaçlama ve canlandırmalar" yanını kapsar. Alan yazında yer yer farklı adlandırmalar karşımıza çıksa da nitelik, amaç ve kapsam açısından bu kavramlar öz olarak birbirinden farklı değildir" (Akt: Adıgüzel, 2006, s. 21). Bu çalışmada ise tiyatro ya da oyunculuk dışında, eğitim sürecinde bir öğretim yöntemi olarak kullanılan "Yaratıcı Drama" kavramı tercih edilmiştir. "En genel anlamıyla Yaratıcı Drama; her hangi bir konuyu, doğaçlama, rol oynama gibi tekniklerden yararlanarak, bir grupta ve grup üyelerinin birikimlerinden, yaşantılarından yola çıkarak canlandırmalar yapmaktır. Bu canlandırma süreçlerinde oyunun genel özelliklerinden yararlanılır ve bir lider, drama öğretmeni/editmeni eşliğinde ve yapılacak çalışmanın amacına, grubun yapısına göre önceden belirlenmiş mekanda Yaratıcı Drama süreci gerçekleştirilir" (Adıgüzel, 2006, s. 21).

Bilindiği üzere Türkçe dersi (1-5 sınıflar) Öğretim Programı çağdaş yaklaşımlar doğrultusunda MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nca 12.07.2004 tarihinde kabul edilen bir kararla bir yıl pilot okullarda denendikten sonra birtakım düzenlemelerle eğitim- öğretim yılından itibaren bütün okullarda uygulamaya konulmuştur (MEB, 2006). Programda Çoklu Zeka Kura-

mu, İşbirlikli Öğrenme, Yapısalcı Yaklaşım gibi bir çok yeni yaklaşım ve yönteme yer verilmiştir. Yaratıcı Drama da bunlardan birisidir. "Kavcar (1986) yöntemin öğrencinin anlama ve anlatma yeteneklerini, kişiliğini daha çok geliştirdiğini belirtmektedir. Öğrenciler başka bir kimliğe bürünür, başkalarının nasıl hissettiğini, nasıl düşündüğünü ve nasıl davrandığını daha iyi anlarlar. Bu yöntemde öğrenciler, bir tepki ile karşılaşmaksızın ve herhangi bir biçimde cezalandırılma tehlikesi olmaksızın bir başkası gibi düşünür, duyar ve davranış gösterirler. Daha da önemlisi, özel durumlarını rahatlıkla ve içtenlikle tartışabilirler" (Akt: Adgüzel, 2002, s. 39-46).

Bilgi birikiminin temel amacı sayılan okuma, eğitim süreçlerinde ve toplumsal konularda bilgi kazanımının temel yollarından biridir. Birey iyi bir okuyucu değilse eğitim sürecinde bir çok zorlukla karşılaşacaktır. "Okuduğunu anlamak için kelimelerdeki anlamı basit bir şekilde yakalamak yeterli değildir. Etkili bir okuyucu anlayarak okumayı başarmak için, metinle kendi yaşantısını ilişkilendirebilme, bilgiyi özetleyebilme, sonuç çıkarma, metne yönelik sorular oluşturma gibi uygulamaları etkin bir şekilde yapabilmelidir" (Allen, 2003; Keer&Verhaeghe, 2005). Metnin, okuyucu tarafından anlaşılması biliş ve bilişüstü stratejilerin etkili bir şekilde kullanılmasına bağlıdır. Etkili okuyucular, kapsamlı bir metni anlamayı kolaylaştıran bilişüstü ve biliş stratejileri ustalıkla kullanır (Harvey&Goodvis, 2002; Vygotsky 1987'den Akt. Allen, 2003; Schunk&Zimmerman, 1994). Okuduğunu anlama stratejileri genel olarak alan yazında 3 grupta toplanmıştır. Bunlar: 1. Okuma Öncesi Stratejiler; Gözden Geçirme/İnceleme, Okuma Amaçlarını Belirleme, Önbilgileri Harekete Geçirme, Sorular Çıkarma, Tahminde Bulunma/Hipotez Oluşturma. 2.Okuma Sırası Stratejiler; Sözcükleri Tanımlama, İlişki Kurma, Zihninde Canlandırma, Sorulara Yanıt Arama ve Yeni Sorular Oluşturma, Hedefe Odaklanma, Tahminleri/Hipotezleri Kontrol Etme, Not Alma, Karmaşık Noktaları Belirleme, Akıcı Okuma. 3.Okuma Sonrası Stratejiler; Özetleme, Soruları Yanıtlama, Sentez Yapma, Metni Görsel Öğelerle İfade Etme, Değerlendirme (Susar Kırmızı, 2006, s. 27).

Yaratıcı Drama ve Okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili olarak yapılan çalışmaların sayısı hızla artmaktadır. Bunlardan birisi de Lin (1999) tarafından, Tayvan'da, farklı etnik kökenlerden gelen öğrencilerle yapılmıştır. Yaratıcı Drama ve hikaye çalışmasını kapsayan araştırmanın amacı öykünün anlaşılmasında Yaratıcı Drama Yönteminin, grup tartışması ve hikayenin sesli bir şekilde tekrarlanması teknikleriyle karşılaştırılmasıdır. Çalışmanın sonucuna göre; öğrenciler, öyküler canlandırıldığında ve benzetmeler yapıldığında daha iyi performans göstermiştir (Lin, 1999). Kraemer'in (2001) yaptığı çalışmanın amacı ise öğretmenlerin Yaratıcı Dramayı algılama biçimlerini ve bu yönteme ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırma sonunda öğretmenlerin tekniğe yönelik olan tutumlarının uygulamayı etkilediği ve ders müfredatlarının işlenmesinde Yaratıcı Dramanın etkili bir yöntem olduğu belirlenmiştir (Kraemer, 2001). Ataman (2006) çalışmasını Yaratıcı Drama ile yazınsal değeri olan ürünler ortaya çıkarmak ve öğrencilerde yazmaya karşı istek uyandırmak amacıyla yapılmıştır. Çalışma, Bilkent Üniversitesi Hızlı Okulu 4. sınıf ile yürütülmüştür. Yaratıcı Drama yöntemi olarak kullanıldığında, Türkçe dersinin yazma kazanımları verilirken etkili olduğu sonucuna varılmıştır (Ataman, 2006). Champley (2005) yaptığı çalışmayla yetişkin insanların kullandıkları okuma stratejilerini ve okuma materyallerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada nitel ve nicel araştırma sonuçları, katılımcıların gerçekleştirilen eğitim sonunda çeşitli okuma materyallerini daha fazla kullandıklarını ve okuma stratejilerini kullanım düzeylerinin arttırdıklarını ortaya koymaktadır (Champley, 2005). Susar Kırmızı (2006) İşbirlikli Öğrenme Yönteminin tutumlar ve okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Ön test, son test kontrol gruplu deney deseni kullanılan araştırma ilköğretim dördüncü sınıflarda 178 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda tutum ve strateji kullanım düzeyinde olumlu gelişmeler olduğu tespit edilmiştir (Susar Kırmızı, 2006). Whisnant (2005), ikinci dil olarak İngilizce öğrenen 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin öğrenme stratejileri kullanıldığında okuma başarısının artıp artmadığını araştırmıştır. Çalışma Güney Kaliforniya'da çoğunlukla İspanyol öğrencilerin eğitim gördüğü 10 okulda yürütülmüştür. Yapılan testler ve görüşmeler sonunda, öğrenme stratejileri ile yapılan eğitimin öğrencilerin okuma başarısını arttırdığı tespit edilmiştir (Whisnant, 2005).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

İşbirliği yapabilme, kendine güven duyma, kendini gerçekleştirme, iyi bir ifade becerisi, kazanılan bilgiyi uygulayabilme çağdaş insanın özelliklerinden bazılarıdır. Yaratıcı Drama bu özelliklerin geliştirilmesinde oldukça önemlidir. Bireyin kendini, çevresini fark etmesine, farklı bakış açılarıyla olayları değerlendirmesine, evrensel ve demokratik tutum geliştirmesine katkı sağlar. Okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ise öğrencinin kendi kendine öğrenmesini, okuduğu üzerinde düşünmesini, bilgiyi zihninde yapılandırmasını sağlayan önemli bir süreçtir. Bu bağlamda Yaratıcı Drama ve Okuduğunu Anlama Stratejilerinin eğitim ve öğretimde bir araya getirilmesinin iyi bir deneyim olacağı ve öğrenmede önemli fırsatlar sağlayacağı düşüncesiyle çalışmanın konusu belirlenmiştir. Okuduğunu anlama stratejileri eğitiminin Yaratıcı Drama Yöntemiyle desteklenmesi eğitim sürecini oldukça etkili kılacağı düşüncesi de çalışmanın ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Çünkü strateji eğitimi ve Yaratıcı Dramanın bir araya getirilmesiyle ortaya konulacak öğretimsel işlerde sınıftaki her öğrenen, grup arkadaşlarıyla birlikte derse katılacak; metnin ana fikrini bulma, resim çizme, canlandırma, posterler oluşturma ve bunlar gibi pek çok etkinlikler yapacaktır. Böylece Türkçe Öğretiminde hayat boyu ve severek okuma alışkanlığı geliştirebilme olanağı yakalanmış olacaktır. Bu bağlamda araştırmanın yeni ilköğretim okulları öğretim programlarının uygulamasında farklı bir boyut getirmesi beklenmektedir. Bu araştırma ile temel olarak, ilköğretim 4. sınıf Türkçe dersi kapsamında, okuduğunu anlama başarısında Yaratıcı Drama Yönteminin etkisi ve yönteme ilişkin öğrenci görüşlerinin ortaya konması amaçlanmaktadır.

Alt Problemler

1. Yaratıcı Drama Yöntemi ve Türkçe Öğretim Dersi Programıyla yapılan öğretim öğrencilerin erişileri üzerinde anlamlı farklılıklar oluşturmaktadır mı? 2. Deneysel Grubundaki öğrencilerinin, uygulama sonrasında, Türkçe Dersinin Yaratıcı Drama Yöntemiyle işlenmesine yönelik görüşleri ne yöndedir? Araştırmada şu kısaltmalar yer almaktadır. OBAT: Okuduğunu Anlama Başarı Testleri, YDG: Yaratıcı Drama Grubu, TÖPÖG:Türkçe Dersi Öğretim Programıyla Öğrenme Grubu.

Yöntem

Çalışmanın alt problemlerini araştırmak amacıyla ön test, son test kontrol gruplu deney deseni ve nitel araştırma deseni kullanılmıştır (Büyükoztürk, 2002; Atıl, 1998; Seyidoğlu, 1997; Karasar, 2005). Araştırma, 2005-2006 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde, İzmir ilinin Buca ilçesinde yer alan, MEB'e bağlı orta sosyo-ekonomik düzeye sahip bir ilköğretim okulunun 4. sınıfında, yedi haftada gerçekleştirilmiştir. Uygulama sırasında "Yenilikler ve Gelişmeler" temasında yer alan "Haberleşme, Çocuklar Doğuştan Bilim Adamıdır, Hayalimdeki Robot, Teknolojinin Hayatımızdaki Yeri, Uzaya Giden Uçurtma" isimli beş metne yönelik uygulamalara yer verilmiştir. Deneysel grubunda Yaratıcı Drama Yöntemi (Kız=19, Erkek=18), kontrol grubunda (Kız=19, Erkek=18) ise 2005-2006 Eğitim-Öğretim yılı Türkçe programında yer alan yöntem, teknik ve etkinlikler uygulanmıştır. Haftada altı saat olan tüm Türkçe derslerinden bir saati serbest okuma etkinliklerine ayrılmıştır. Uygulamada Türkçe eğitiminin unsurları olan dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin bir bütün olduğu ilkesinden hareket edilmiş, araştırmaya yönelik değerlendirmeler ise okuduğunu anlama çalışmalarına yönelik olarak gerçekleştirilmiştir.

Yaratıcı drama grubunda yapılan çalışmalar. Çalışmaların rahat ve geniş bir alanda yapılması gerektiğinden genellikle okulun tiyatro salonunda çalışılmıştır. Yaratıcı Drama çalışmalarında denge çalışmaları, fotoğraf kullanma, istasyon tekniği, doğaçlama, resim yapma, ritim, öykü yazma, devrim tiyatrosu, donuk imgeler, şiiri masallaştırma, maske çalışması, televizyon programı yapma, bilinç koridoru gibi teknik ve etkinliklere yer verilmiştir. Etkinliklerin gerçekleştirilmesinde hikaye haritası, resim çizme, 5N 1K, başlık bulma, metnin içeriğini tahmin etme, du-

var gazetesi hazırlama, paragraf tamamlama, şarkı sözü yazma, ritim tutma, özetleme, resim yapma gibi çalışmalar grup ürünü olarak istenmiştir. Ders sonlarında etkinlik süreci farklı şekillerde değerlendirilmiştir. Eğitim programının oluşturulması sürecinde yirmi dört ayrı kazanım belirlenmiş, kazanımların gerçekleşmesinde yardımcı olacak Türkçe metinler seçilmiştir. Kazanımlar ve metinlerden yola çıkılarak yapılacak olan çalışmalar ve etkinlikler planlanmıştır. Yapılan planlar üç ayrı aşamayı kapsamaktadır: 1. Hazırlık-Isınma Çalışmaları, 2. Canlandırma, 3. Değerlendirme – Tartışma (Adıgüzel, 2006). Planlar, yedi ayrı oturumda uygulanmıştır. Birinci oturumda “devinim tiyatrosu, donuk imgeler tekniği, şiiri masallaştırma” tekniklerine; ikinci oturumda “denge çalışmaları, fotoğraf kullanma, istasyon tekniği, öykü tamamlama” tekniklerine; üçüncü oturumda “doğaçlama, maske çalışması, resim yapma” tekniklerine; dördüncü oturumda “ritim tekniği ve öykü yazma” tekniklerine; beşinci oturumda “devinim tiyatrosu, cıvırs tekniği, öykü yazma” tekniklerine; altıncı oturumda “doğaçlama, televizyon programı yapma” tekniklerine; yedinci oturumda “doğaçlama, bilinç koridoru, devinim tiyatrosu” tekniklerine yer verilmiştir. Her bir oturum sözü edilen üç aşamaya uygun bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Sözü edilen oturumlar çerçevesinde planlanan Yaratıcı Drama etkinlikleri aynı zamanda liderlik eğitimi de almış olan araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Başarı Testleri (OBAT) ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır.

Okuduğunu anlama başarı testleri (OBAT). Okuduğunu anlama başarı testleri hazırlanırken, belirlenen kazanımların daha sağlıklı değerlendirilmesi için özetleme stratejileriyle ilgili kazanımlara yönelik olarak açık uçlu sorular hazırlanmasına karar verilmiştir. Bu nedenle okuduğunu anlama başarısını ölçmek için çoktan seçmeli okuduğunu anlama testi ve açık uçlu başarı testi olmak üzere iki ayrı test hazırlanmıştır.

Çoktan seçmeli okuduğunu anlama başarı testi. Okuduğunu anlamaya ilgili olarak belirlenen kazanımlar doğrultusunda 41 maddelik çoktan seçmeli bir test hazırlanmıştır. Oluşturulan sorular için uzman görüşü alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda sorularda gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra 4. ve 5. sınıflarda 383 kişi ile deneme uygulaması gerçekleştirilerek güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Uygulama sonrası maddelerin ayrıcalık indisine bakılmış ve 0.30’ un altında olan 15 soru testten çıkarılmıştır. Böylece 26 çoktan seçmeli maddeden oluşan okuduğunu anlama başarı testi elde edilmiştir. Deneme çalışması sonucu elde edilen testin güvenilirlik katsayısı (KR-20) 0,74’ tür.

Açık uçlu sorulardan oluşan okuduğunu anlama testi. Yazılı yoklama için hazırlanan okuduğunu anlama testi, iki ayrı metin ve bu metinleri anlamaya ilişkin 12 sorudan oluşmaktadır. Testin güvenilirlik çalışması için “test-tekrar test” güvenilirliğinin yapılması uygun görülmüştür (Balci, 2004). Test-tekrar test güvenilirliğinin yapısına uygun olarak ölçek, aynı gruba iki kez uygulanmıştır. Testin deneme çalışması tıpkı diğer testte olduğu gibi 4. ve 5. sınıflarda gerçekleştirilmiştir. Açık Uçlu Sorulardan Oluşan Okuduğunu Anlama Testini oluşturan sorular, öğrencilerin özet yapmadaki başarılarını belirlemeye yöneliktir. Bunun için La Fontaine’nin Çiftçi ile Oğulları ve Beydaba’nın Güvercinlerle Fareler isimli metinlerinden yararlanılmıştır. Oluşturulan özetleme soruları için uzman görüşü alınmıştır. Metne ilişkin yapılan özetlerde, her bir metin için öğrencilerden “önemli noktalarını da göz önüne alarak metni kendi tümceleriyile kısa bir biçimde yazmaları, metindeki önemli düşünceleri sıralamaları, metnin ana düşüncesini kendi tümceleriyile belirtmeleri, öykünün giriş ve sonuç kısmını kendi tümceleriyile anlatmaları” beklenmiştir. Birinci uygulama yapıldıktan iki hafta sonra ikinci uygulama gerçekleştirilmiştir. 380 öğrenci üzerinden yapılan istatistiksel çözümlenelerde iki test arasındaki korelasyon katsayısına bakılmıştır. Korelasyon katsayısı 0,98 olarak belirlenmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu. Araştırmada öğrencilerin görüşlerini elde etmek için araştırmacı tarafından oluşturulan ve açık uçlu sorulardan oluşan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Formun hazırlanmasında öncelikle ilgili literatür taranmış (Yıldı-

rım&Şimşek, 2005), elde edilen bilgiler doğrultusunda görüşme soruları ortaya çıkarılmıştır. Sekiz ayrı alan uzmanından uzman görüşü alınmış ve yapılan öneriler doğrultusunda kişisel bilgiler ve 7 sorudan oluşan forma son şekli verilmiştir. Son test sonuçlarına göre en yüksek, orta ve düşük puan alan öğrencilerden 5'er öğrenci rastgele seçilmiş, toplam 15 (kız=9, erkek=6) öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Görüşmeler ortalama 40 dakika sürmüştür, veriler araştırmacı tarafından yazılarak kaydedilmiştir. Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış, oluşan metinler satır satır birkaç kez okunmuş ve buna yönelik kodlamalar belirlenmiştir. Güvenirlik çalışması için kodlama işleminin tekrarlanmasında başka bir öğretim üyesinden yardım alınmıştır. Araştırmacı ve diğer öğretim üyesinin yaptığı kodlamalar karşılaştırılarak soruların güvenirliliği $Güvenirlik = \frac{Görüş Birliği}{Görüş Ayrılığı + Görüş Birliği} \times 100$ formülü ile hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısı, birinci soru için % 82,05, ikinci soru için % 78,57, üçüncü soru için % 73,91, dördüncü soru için % 75,80, beşinci soru için % 76,38, altıncı soru için % 74,02, yedinci soru için % 73,07 olarak bulunmuştur. Ardından kodlar bir araya getirilerek ortak yönleri bulunmuş, böylece araştırma bulgularının ana hatlarını oluşturacak temalar (kategoriler) ortaya çıkarılmıştır. Belirlenen temalar altındaki kodlar birbirleriyle ilişkili biçimde açıklanarak yorumlanmış ve araştırmanın amacı doğrultusunda sonuçlar ortaya konulmuştur. Araştırmacı tarafından yapılan yorumları desteklemek ve katılanların bakış açılarını yansıtmak amacıyla görüşme metinlerinden alıntılara yer verilmiştir.

Veri Çözümleme Teknikleri

Bu çalışmada, ölçüklerin geçerlilik ve güvenirliliklerinin sağlanması ve verilerin analizi için aritmetik ortalama, standart sapma, güvenirlilik hesaplamalarında KR-20, "test-tekrar test" tekniğinden yola çıkılarak iki uygulama arasında korelasyon, t-testi istatistik teknikleri kullanılmıştır.

Bulgular ve Sonuçlar

Bu bölümde elde edilen veriler, her alt probleme uygun olarak çözümlenmiş ve tablolar halinde veriler yorumlanmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemine yanıt vermek amacıyla öğrencilere öncelikle ön test olarak OBAT uygulanmıştır. Açık Uçlu Okuduğunu Anlama Başarı Testi'ne yönelik olarak yapılan ön test çözümlenmelerine göre YDG ($\bar{x} = 48,32$) ve TÖPÖG ($\bar{x} = 47,81$) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir [$t_{(73)} = 3,78$, $p > 0,05$]. Çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Başarı Testi ön test ortalamalarının karşılaştırılmasında da YDG'nin ön test ortalaması ile ($\bar{x} = 47,75$), TÖPÖG'ün ön test ortalaması ($\bar{x} = 46,52$) arasında önemli bir fark olmadığı belirlenmiştir [$t_{(73)} = 1,42$, $p > 0,05$]. Yapılan çözümlenmeler sonucunda, her iki başarı testine yönelik olarak YDG ve TÖPÖG'ün başarı düzeylerinin birbirine denk olduğu söylenebilir.

Grupların son test puanları. Yapılan çalışmada her iki başarı testinin son test uygulamalarında, deney grubu ve kontrol grubu arasındaki farkın önemli olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi yapılmış elde edilen sonuçlar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

OBAT'a İlişkin Son Test Karşılaştırması

Testler	Gruplar	n	\bar{x}	Ss	sd	t	P
Açık Uçlu	YDG	37	54,97	3,73	73	7,78	,000
	TÖPÖG	38	48,47	3,50			Fark önemli P<0,05
Çoktan Seçmeli	YDG	37	50,48	1,48	73	5,40	,000
	TÖPÖG	38	47,55	2,95			Fark önemli P<0,05

Tablo 1’de Açık Uçlu Okuduğunu Anlama Başarı Testi son test sonuçlarına göre, YDG (\bar{x} =54,97) ve TÖPÖG (\bar{x} =48,47) arasında önemli bir farklılık olduğu görülmektedir [$t_{(73)}=7,78$, $p<0,05$]. Yaratıcı Drama Yöntemine dayalı bir şekilde düzenlenen etkinliklerin, öğrencilerin özetleme stratejilerini daha başarılı bir şekilde kullanmalarını sağladığı söylenebilir. Daha önce de belirtildiği gibi, bu çalışmada hazırlanan açık uçlu testin soruları özetleme yapmaya yönelik hedeflerden yola çıkılarak düzenlenmiştir. Özetleme stratejilerini başarıyla kullanabilen bir öğrenci anlamak için okumak, önemli fikirleri ayırt etmek, metni kendi cümleleri ile ifade etmek gibi durumları üst düzeyde gerçekleştirir. Böylece bilgi yeniden örgütlenecek anlamlı hale getirilir. Çalışma süresince Yaratıcı Drama Yönteminden yola çıkılarak düzenlenen özetleme stratejilerine ilişkin etkinliklerin öğrencilerin başarısını artırdığı ifade edilebilir.

Çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Başarı Testi son testlerine uygulanan t-testi çözümü sonuçlarına göre, YDG (\bar{x} =50,48) ve TÖPÖG (\bar{x} =47,55) arasında önemli bir farklılık olduğu belirlenmiştir [$t_{(73)}=5,40$, $p<0,05$]. Bu duruma göre grupların başarılarının uygulanan yöntemlere göre deney grubu lehinde önemli bir farklılık gösterdiği söylenebilir. Çalışma için hazırlanan başarı testi öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanmalarını ölçmeye yönelik bir testtir. Yapılan çalışma sonunda elde edilen bu sonuç deney grubunun stratejileri daha etkin bir şekilde kullandıklarını ortaya koymuştur.

Grupların ön test ve son test puanları. YDG ve TÖPÖG’de yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası okuduğunu anlama başarıları arasındaki farkın önemli olup olmadığına yönelik istatistiksel çözümlenmelerin değerlendirmeleri yapılmıştır. OBAT’a yönelik olarak yapılan ön test ve son test karşılaştırmaları Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo II.

OBAT’a İlişkin Ön Test ve Son Test Karşılaştırması

Testler	Gruplar	Testler	n	\bar{x}	Ss	sd	t	Önem Denetimi
Açık Uçlu	YDG	Ön Test	37	48.32	6.13	73	-5,63	,000
		Son Test	37	54.97	3.73		Fark önemli P<0,05	
	TÖPÖG	Ön Test	38	47.81	5.49	74	-,623	,535
		Son Test	38	48.47	3.50		Fark önemsiz P>0,05	
Çoktan Seçmeli	YDG	Ön Test	37	47.75	3.54	72	-4,31	,000
		Son Test	37	50.48	1.48		Fark önemli P<0,05	
	TÖPÖG	Ön Test	38	46.52	3.91	74	-1,28	,201
		Son Test	38	47.55	2.95		Fark önemsiz P>0,05	

Tablo 2’de Açık Uçlu Okuduğunu Anlama Başarı Testi sonuçlarına göre YDG’nin son test ortalaması ile (\bar{x} =54,97) ön test ortalaması (\bar{x} =48,32) arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$t_{(73)}=-5,63$; $p<0,05$]. Deneysel çalışma süresince Yaratıcı Drama Yöntemi ile birleştirilen özetleme stratejileri eğitiminde yapılan etkinliklerin, son testlerdeki ortalamanın yükselmesini sağladığı ve öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Açık Uçlu Okuduğunu Anlama Başarı Testine ilişkin ön test (\bar{x} =47,81) ve son testlerin (\bar{x} =48,47) karşılaştırılmasında, TÖPÖG’de [$t_{(74)}= -,623$; $p>0,05$] yapılan etkinliklerin, grubun ortalamasında önemli farklılık yaratmadığı görülmektedir. Ancak yine de Grubun son test ortalamasının, ön test ortalamasından daha yüksek olması dikkate değer bir durumdur. Zira bu grupla da yapılan etkinliklerde yeni programa uygun olarak geleneksel anlayışın dışına çıkıl-

muş, programa uygun bir şekilde çağdaş uygulamalara yer verilmiştir. Yine de yapılan etkinliklerin önemli bir farklılık yaratmada yeterli olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 2’de YDG’nin, Çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Başarı Testi ön test (\bar{x} =47,75) ve son test (\bar{x} =50,48) ortalamalarının karşılaştırılmasında farkın önemli olduğu görülmektedir [$t_{(72)} = -4,31$; $p < 0,05$]. Tıpkı Açık Uçlu Testte olduğu gibi Çoktan Seçmeli Testte de önemli bir farklılık bulunmuş olması, deney grubunda Yaratıcı Drama Yönteminin etkili olmasına dayanabilir. Deneysel çalışma süresince düzenlenen etkinliklerin öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Başarı Testinde, TÖPÖG’ün ön test ortalaması (\bar{x} =46,52) ile son test ortalaması (\bar{x} =47,55) arasında önemli bir farklılık görülmemektedir [$t_{(74)} = -1,28$; $p > 0,05$]. TÖPÖG’de, deneysel işlem süresince, İlköğretim Okulları Türkçe dersi öğretim programına yönelik olarak düzenlenen etkinliklerin öğrencilerin başarısında önemli bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemine yanıt vermek için öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerden bir kod listesi oluşturulmuş, bu kod listesinden yola çıkılarak birbiri ile ilişkili olan kodlar bir araya getirilmiştir. Kodların oluşturduğu bu birimlere adlar verilerek temalar oluşturulmuştur.

Öğrencilerin yönetime ilişkin görüşleri. Görüşme Formundan elde edilen veriler incelendiğinde “yöntemin duygusal gelişime etkisi” temasını oluşturan; “hoşlanma, empati, başarı inancı” kodları, “yöntemin grubun üyesi olmaya etkisi” temasını oluşturan; “kendini ifade etme, ekip ruhu” kodları, “yöntemin okuduğunu anlama başarısına etkisi” temasını oluşturan; “metinle bütünleşme ve metni yorumlama” kodları elde edilmiştir. Sıralanan kodlara ilişkin bazı bulgular, formlarda ilgili yerlerden alıntı yapılarak sunulmuştur. “Yöntemin duygusal gelişime etkisi” temasının “hoşlanma” kodu açısından öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, büyük bir çoğunlukla yapılan çalışmalardan hoşlanıldığı belirlenmiştir:

“(…)Arkadaşlarım yanımda seyirciydiler. Rolümü yanlış yapmamak için çaba harcadım. Kendimi bir oyuncu gibi hissettim. Oyumun bittiğinde herkes beni alkışladı. Arkadaşlarımın beni izlemesi ve alkışlaması ben çok mutlu etti (…)” [Kız].

“(…)Yaptığımız drama çalışmaları eğlenceli ve güzeldi. Bu çalışmalar hem beni eğlendirdi hem de yeteneklerimi arttırdı (…)” [Kız].

“(…)Çalışmalarımızın kimi komikti, kimi eğlenceliydi hem de kimileri de eğiticiydi. Çok eğleniyorduk ve çok zevклиydi(…)” [Erkek].

Öğrencilerin, yaptıkları çalışmalardan yalnızca bilgi edinmekle kalmadıkları eğlendikleri, zevk aldıkları ve mutlu oldukları görülmektedir. Bu yönüyle öğrencilerin, genel olarak Yaratıcı Drama Yöntemine dayalı etkinliklerden hoşlandıkları söylenebilir. Çalışmalar öğrenirken eğlenmeyi sağlamıştır. Araştırma verileri, “Yöntemin duygusal gelişime etkisi” temasının “empati” kodu açısından değerlendirildiğinde, öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, canlandırdıkları karakterleri ve onların yaşadıklarını anladıklarını belirtmektedir:

“(…)Uzaylı olmanın çok zor bir şey olduğunu düşündüm. Haberleşme araçlarının olmadığı bir zamanda insanların işinin çok zor olduğunu anladım” (…)” [Kız].

“(…)Bilim adamını canlandırırken onun yaşadığı zorlukları anladım. Yeni bir icat yapmanın mutluluğunu yaşadım (…)” [Erkek].

Alıntılar incelendiğinde öğrencilerin başkalarının yaşadığı sıkıntıları, zorlukları anlamaya çalıştıkları ve kendilerini onların yerine koydukları görülmektedir. Yapılan etkinliklerde öğrencilerin, oynadıkları karakterle adeta özdeşleşip, onun üzüntülerini, mutluluklarını birebir yaşadıkları ve buna bağlı olarak da canlandırdıkları karakteri anladıkları görülmektedir. “Yöntemin

duygusal gelişime etkisi" temasının "başarı inancı" kodu bağlamında öğrencilerin hemen hepsi, Yaratıcı Drama çalışmalarının kendilerini başarılı hissetmelerini sağladığını belirtmiştir:

"(...)Bana göre bir konuda rol almak gurur verici ve güzel. Öğrendiklerimizi utanmadan sunmayı öğrendim. Kendimi bir şeyler yapma konusunda yeterli gördüm (...)" [Kız].

"(...) İlk yapacağım zaman çok korkuyordum. Herkesin gülebileceğini düşündüm ama yaparken o korku içimden çıktı ve çok güzel bir rol yaptım. Herkes beni alkışladı. Kendimle gurur duydum (...)" [Erkek].

"(...) Ben rol aldığımda çok korktum ve heyecanlandım. Sonra kendimi topladım. Başaracağımdan emindim ve başardım (...)" [Kız].

"(...) İsteddiğimiz zaman her şeyi başarabileceğimizi düşündüm (...)" [Erkek].

Alıntılarda da görüldüğü gibi seyirci önünde alkışlanmak, beğenilme duygusuyla hareket etmek, rolünün hakkını vermek için çaba harcamak öğrencide başarıma duygusunu geliştirmektedir. Ayrıca başarıma duygusu ile birlikte özgüvenin de gelişiminin sağlanması önemli bir durum olarak görülebilir. Drama yönteminin bireylerde, başarıya olan inancı güçlendirdiği söylenebilir. Yöntemin grubun üyesi olmaya etkisinde "kendini ifade etme" açısından öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, grup önünde ve grup içerisinde, konuşma becerisinde olumlu bir değişim olduğu görülmektedir:

"(...)Önceleri utandım. Yanlış konuşmalar yapacağımı sandım. Arkadaşlarım bana güleceğini düşündüm. Ama zamanla rolümü daha rahat oynadım. Arkadaşlarım bana gülmediler (...)" [Kız].

"(...) Rolümüzü oynarken hem nasıl davranacağımızı hem de nasıl konuşacağımızı öğrendik (...)" [Kız].

"(...) Drama yapmadan önce hazırlık yaptık. Grup arkadaşlarım benim dediklerimi de yaptı. Onlara düşüncelerimi anlatmak çok hoşuma gitti (...)" [Erkek].

Özellikle bir öğrencinin, başkalarının güleceğini düşünmesi ve bu nedenle utanması çok ilgi çekicidir. Ancak yapılan çalışmalarda öğrenciler hem gösteri yapmış hem de gösterileri izlemiştir. Bu esnada birbirinin yaptıklarını anlayış ve saygı içerisinde seyretmişlerdir. Bu durum daha rahat canlandırma yapmalarını ve kendilerini daha rahat ifade etmelerini sağlamıştır. Grup önünde konuşma sorunu yaşayan öğrenciler bunu rahatça aşabilmiştir. Diğer alıntılarda da görüldüğü gibi Yaratıcı Drama çalışmalarında öğrenciler grup önünde kendini daha rahat ifade etmişlerdir. Bu çalışmalar onların konuşma yeteneklerini geliştirmelerine, grup içerisinde düşüncelerini dile getirmelerine ve kendilerini kabul ettirmelerine yardımcı olmuştur. "Yöntemin grup üyesi olmaya etkisi" temasının "ekip ruhu" kodu açısından öğrenci görüşleri incelendiğinde genel olarak birlik ve beraberlik ruhunun sağlandığı görülmektedir:

"(...)Arkadaşlarımızla drama konusunda çok iyi anlaştık. Sıra bize geldiğinde çok heyecanlıydık. Yapacağımızı düşünüyorduk ve çok güzel yaptık. Ben güzel oynadığımızı düşündüm (...)" [Erkek].

"(...)İzleyenlerin beğenmesi için elimizden geleni yapmaya çalıştık. Rol arkadaşlarımla çabalayarak yapacağımıza inandık. Herkes zaten çok başarılıydı. Harikalar yarattık (...)" [Kız].

"(...) Bazen karşı çıksak da her şeye birlikte karar veriyorduk. Grup arkadaşlarımızla birlik içindeydik(...)" [Kız].

“(...) Dramalarda erkek arkadaşlarımızla el ele tutuşup dans ettik ama yanlış anlaşılma-
şılma (...)" [Kız].

“(...) Drama sayesinde erkeklerle bile oynamaya başladık. Erkeklerle daha iyi arkadaş
olduk (...)" [Kız].

Görüldüğü gibi yapılan Yaratıcı Drama çalışmaları öğrencilerde, birlikte hareket etme, bir-
likte düşünme, birlikte karar verme, birlikte inanma, birbirini destekleme ve sonuca birlikte ula-
laşma ruhunu geliştirmektedir. Öğrenciler bağımsız bireyler olarak gelişirken, grupla birlikte
bir şeyler yapma, bir grubun üyesi olmanın da güzelliğini yaşamaktadır. Aynı zamanda iki kız
öğrencinin alıntılarında ilginç bir durum söz konusudur. Son iki alıntıdan anlaşılacağı gibi cin-
siyet ayrımcılığının da ortadan kalktığı, her iki cinsin daha rahatça bir araya geldikleri görül-
mektedir. “Yöntemin okuduğunu anlama başarısına etkisi” temasının “metinle bütünleşme”
kodu açısından öğrenci görüşleri incelendiğinde, genel olarak metinle bir özdeşim kurma du-
rumu olduğu tespit edilmiştir:

“(...)Okuduğum konuyu hem okurken hem de okuduktan sonra gözümde can-
landırıyordum. Rolümü yaparken de gözümde canlandırduğum gibi oynamaya
çalışıyorum. O zaman sanki karakter gerçekten ben oluyormuşum gibi geliyor
(...)” [Kız].

“(...) Konudaki robotun resmini çizerken onu gerçekten görüyormuş gibi oldum.
O gün uzaylı diye bir arkadaşım varmış gibi hissettim (...)" [Erkek].

“(...) Eskiden insanların nasıl haberleştiğini canlandırdıktan sonra metni okurken
onları düşündüm. İşleri gerçekten çok zor aslında. Cep telefonu yokmuş mesela
(...)” [Kız].

Alıntılardan da anlaşılacağı gibi okuma öncesinde, anında (zaman zaman metni okuma ya-
rıda kesilerek Yaratıcı Drama etkinliklerine yer verilmiştir) ve sonrasında yapılan Yaratıcı
Drama çalışmaları metnin anlaşılmasını kolaylaştırmanın ötesinde onunla bütünleşmeyi de sağ-
lamıştır. Öğrenciler çalışmalar sayesinde metinden daha verimli bir şekilde faydalanmıştır.
“Yöntemin okuduğunu anlama başarısına etkisi” temasının “metni yorumlama” kodu açısın-
dan öğrenci görüşleri incelendiğinde genel olarak yorum gücünün geliştiği belirlenmiştir.

“(...)Rolümü yaptıktan sonra uzaylıların gerçek hayatta olup olmadığını düşün-
dün bir an. Bekli de bizimle yaşıyorlar (...)" [Kız].

“(...) Metindeki bilim adamını oynamak çok güzeldi. Bilim adamı olmanın ne
kadar önemli olduğunu anladım (...)" [Erkek].

“(...)Bilim adamlarını canlandırırken çok özel insanlar diye düşündüm. Bir sürü
zorluk yaşamışlar. Ama her şeyi de başarmışlar (...)" [Erkek].

Görüldüğü gibi yapılan çalışmalar sonrasında öğrenciler okudukları metinlere ilişkin olarak
daha özgün yorumlar yapabilmektedir. Metnin yorumlanmasına ilişkin olarak direkt bir tümce
kullanılmamıştır. Ancak yapılan çalışmaların öğrencilerin bu yönünü geliştirdiği açıkça söyle-
nebilir.

Tartışma ve Öneriler

Açık Uçlu Okuduğunu Anlama Başarı Testi son test sonuçlarına göre, deney ve kontrol
grupları arasında deney grubu lehine önemli bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada
hazırlanan açık uçlu testin soruları özetleme stratejilerine yönelik hedeflere göre düzenlenmiş-
tir. Özetleme stratejilerini başarıyla kullanabilen bir öğrenci anlamak için okumak, önemli fikir-
leri ve yan fikirleri ayırt etmek, metni kendi cümleleriyle yeniden dile getirmek gibi durumları
en iyi şekilde gerçekleştirir. Zaman alıcı ve uygulama gerektirici bir strateji olan özetleme ile

öğrenci, bilgiyi yeniden örgütleyerek anlamlı hale getirir. Yapılan bu araştırma, “Okuma eğitiminin öğrencinin başarısını arttırdığı” yönünde sonuç veren diğer çalışmaları da desteklemektedir (Champley, 2005; Keer&Verhaeghe, 2005; Whisnant, 2005; Nacar, 2005; Doğan, 2002; Aksakal, 2004). Çoktan Seçmeli Okuduğunu Anlama Başarı Testi son testi sonuçlarına göre, deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine önemli bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Elbetteki çağdaş eğitim anlayışının temel hedeflerinden biri, bireyi kişisel kapasitesinin en üst sınırına çıkarabilmek; soran, sorgulayan, evrensel değerleri benimsemiş, kendine güvenen, yaratıcı; problem çözüme ve karar verme becerileri en üst düzeyde gelişmiş bir yetişkin olarak geleceğe hazırlamaktır. Yaratıcı Drama bu bağlamda öğrencinin gelişimine önemli katkılar sağlamaktadır. Bu çalışmada, öğrencilerin başarısındaki anlamlı farklılık Yaratıcı Drama yöntemi etkinliğinin bir göstergesidir. Okuduğunu anlama stratejileri okuma ürününe ve okuma sürecine odaklanarak, etkin katılımı gerektirir. Bu “yapılandırma süreci” pasif alıcı durumunda, yalnızca sınıfta fiziksel olarak bulunmakla gerçekleşemez. Zihinsel sürecin harekete geçmesini zorlaştıran ve engelleyen durumların ortadan kaldırılması gerekir. Yaratıcı Drama, bu engellerin kaldırılmasında önemli katkılar sağlayabilecek bir yöntemdir. Okuduğunu anlama stratejileri eğitiminin Yaratıcı Drama Yöntemi ile gerçekleştirilmesi okuma eğitiminin etkililiğini arttırmaktadır. Ortaya konulan bu düşüncelere uygun olarak gerçekleştirilen deneysel süreç, Yaratıcı Drama Yöntemine Dayalı Öğrenme grubunun daha başarılı olmasını sağlamıştır. Yapılan bu araştırmanın sonucu, daha önce okuma eğitimiyle ilgili yapılmış olan çalışmaları da destekler niteliktedir (Champley, 2005; Keer & Verhaeghe, 2005; Whisnant, 2005; Nacar, 2005; Doğan, 2002; Aksakal, 2004; Ataman, 2006; Kraemer, 2001; Lin, 1999). Yapılan nitel araştırma verilerine göre öğrenciler, hoşlanma, empati, başarı, kendini ifade etme, ekip ruhu ve metni anlama kodlarında olumlu görüşler ortaya koymuştur. Verilere ilişkin yapılan incelemelere göre öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun, Yaratıcı Drama Yöntemi ile yapılan çalışmalar sayesinde bilgi edinirken eğlenildikleri, mutlu oldukları, etkinliklerden zevk aldıkları, başkalarının yaşam biçimlerini ve bakış açılarını anladıkları, kendi başarılarına inandıkları, bir grubun üyesi olmaya istekli oldukları, bir grup önünde kendilerini daha rahat ifade ettikleri ve okudukları metni daha iyi anladıkları ortaya çıkmıştır. Günümüz öğretim yöntemlerinde öğretmenin görevi öğrenmeyi kolaylaştırma, öğrenciye rehberlik etme, etkin katılımı sağlama ve öğrencinin güdüsünü canlı tutmaktır. Yaratıcı Drama Yöntemi de öğrenciyi edilgin dinleyici durumundan kurtarmakta, onun bedenini ve duyu organlarını harekete geçirmekte, zihinsel düşünme becerisini arttırmaktadır. Birey kendi yaptığını öğrenirken unutulmayacak yaşantılar kazanır, sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerini geliştirir, bireysel özelliklerini tanır, grupla etkileşim sağlar, güven ve estetik duygusu kazanır. Yapılan bu araştırma ile Yaratıcı Drama Yöntemi sayesinde sözü edilen özelliklerin büyük bir çoğunluğu geliştirilebilmiştir.

Bu çalışmanın sonuçlarından hareket ederek şu önerilerde bulunmak mümkündür. Bu çalışma yalnızca bir okulda yapılmış olup, 7 haftalık süreci kapsamaktadır, ancak gerçekleştirilecek uzun süreli ve kapsamlı çalışmalar daha farklı sonuçlar verebilir. İlköğretim okullarında okuma stratejilerinin eğitimine özel bir yer verilmesi, okuma alışkanlığının geliştirilmesi açısından oldukça önemlidir. Ülke genelinde 2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlayan yeni program yapılandırma bir anlayış içerisinde, Yaratıcı Drama Yöntemine ilişkin uygulamalara da yer vermiştir. Ancak çağdaş, kendi beceri alanında kendini geliştiren ve geleceğine bu anlayıştan yola çıkarak yol veren bireylerin yetiştirilmesi için eğitim sürecinde, Yaratıcı Drama ile ilgili uygulamalara daha fazla yer verilmelidir. Yaratıcı Drama ve Okuduğunu anlama stratejileri eğitiminin birleştirilmesi okuma eğitiminde daha etkili sonuçlar verebilir. Bu nedenle Yeni Programda strateji eğitiminin Yaratıcı Drama ile birleştirilmesine yönelik çalışmalara yer verilmelidir.

Kaynakça

- Adıgüzel, H.Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, Vol:1, Issue:1, Cilt:1, Sayı:1.
- Aksakal, Ö. D. (2004). İşlevsel okuma eğitimi. *Anadili*, 32, 61-87.
- Allen, S. (2003). An analitic comparison of three models of reading strategy instruction. *Internal Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*, 41-4, 319.
- Ataman, M. (2006). Yaratıcı drama sürecinde yaratıcı yazma. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1, 74-83.
- Atıl, H. (1998). *İstatistik*. İzmir: Ege Üniversitesi Ziraat Fakültesi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi elkitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorumu*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Champley J. L. (2005). *An analysis of reading materials and strategies used by older adult*. Unpublished doctoral dissertation, Wichita State University Kansas.
- Doğan, B. (2002). *Strateji öğretiminin işbirlikli ve geleneksel sınıflarda okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırdı tutma üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Harvey, S.&Goodvis, A. (2002). *Strategies that work: Teaching comprehension to enhance understanding*. York ME: Stenhouse Publisher. Aktaran: Allen S. (2003). An analitic comparison of three models of reading strategy instruction. *Internal Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*, 41-4, 319.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (14. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kavcar, C. (1986). Türkçe öğretiminde dramatizasyon yöntemi. *Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. Aktaran:
Adıgüzel, H.Ö. (2002). *Yaratıcı drama/1985-1995/ yazılar*. (1. cilt). Ankara: Naturel Kitap Yayıncılık.
- Keer, H. V.&Verhaeghe J. P. (2005). Effects of explicit reading strategies instruction and peer tutoring on second and fifth graders' reading comprehension and self-efficiency perception. *The Journal of Experimental Education*, 73, 291-329.
- Kraemer, K. (2002). *Creative dramatics understanding teachers' perspectives*. Unpublished master of arts, Sanjose State University.
- Lin, M.S. (1999). *The effects of creative drama on story comprehension for children in taiwan*. Unpublished doctoral dissertation, Arizona State University.
- MEB, (2006). *Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yeni İlköğretim Çalıştayı*. 25-27 Ocak 2006. Ankara.
- Nacar, N. M. (2005). *İlköğretim İngilizce yedinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri nelerdir?* Yayımlanmamış yüksek lisans dönem projesi, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- San, İ. (1998). Yaratıcı drama çalışmalarının dünü ve bugünü. 2. *Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi*. Ankara. Aktaran: Adıgüzel, H.Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, Vol:1, Issue:1, Cilt:1, Sayı:1.
- San, İ. (1999). Türkiye'de yaratıcılık drama çalışmalarının dünü ve bugünü. Cumhuriyet ve çocuk. *II Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi*. (No.2). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.

- San, İ. (2002). *Yaratıcı drama - eğıtsel boyutları: Yaratıcı drama/1985-1995/ yazılar*. (1. cilt). Ankara: Naturel Kitap Yayıncılık.
- Seyidoğlu, H. (1997). *Bilimsel araştırma ve yazma el kitabı*. (7. baskı). İstanbul: Güzem Yayınları.
- Schunk, H.&Zimmerman, B. J. (1994). *Self regulation of learning and performance*. New Jersey. USA: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Susar Kırmızı, F. (2006). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe öğretiminde çoklu zeka kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin erişi, tutumlar, öğrenme stratejileri ve çoklu zeka alanları üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylöl Üniversitesi.
- Vygotsky, L.S. (1987). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Pers. Aktaran: Allen S. (2003). An analitic comparison of three models of reading strategy instruction. *Internal Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*. 41-4. 319.
- Whisnant, K.L. (2005). *Instructional strategies that increse literacy achievement among second and third grade hispanic english learners*. Unpublished doctoral dissertation, University of La Verne California.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5. baskı). Ankara: Seçkin Matbaası.

Eğitim Fakültelerinin Farklı Branşlarında Eğitim Alan Öğrencilerin Problem Çözme Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması

The Comparison of Problem Solving Skills of Post Graduate Students in Teacher's Colleges in terms of their Levels

Sena Gürşen OTACIOĞLU*

Öz

Problem Durumu: Yapılan araştırmalar sonucunda, "Problem Çözme Becerisi" ne sahip olanların kişilik özellikleri incelendiğinde o kişilerin; özgüven duygusuna ve nesnel bir bakış açısı ile yaratıcı düşünebilme yetisine sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca karşılaştıkları olaylar karşısında fazla kaygılanmadan, atılgan olabilmek özelliğine de sahiptirler. Bu tür özelliklerin iyi bir öğretmen olmak için eğitim alan her öğretmen adayında olması gerektiği düşünülmüştür. Bu nedenle, öğretmen adaylarının meslekte karşılaştıkları problemleri çözmeye kendilerini yeterli bulmaları ve algılamalarının üzerinde araştırma yapılması gereği duyulmuştur.

Araştırmanın Amacı: Bu araştırmada, iki farklı branşta öğretmenlik eğitimi alan, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı lisans öğrencileri ile Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bölümü öğrencilerinin problem çözme becerilerindeki algılama düzeyleri arasındaki farklar analiz edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada, farklı bölümlerde eğitim gören öğrencilerin aldıkları eğitimin "Problem çözme becerilerinde fark yaratıp yaratmadığı" sorusuna cevap aranmıştır. Bu sebepten dolayı her iki öğrenci grubunun "Problem çözme becerisi algılama düzeyleri bazı değişkenler açısından incelenmiştir.

Araştırmanın Yöntemi: Bu araştırmada, Survey Yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Marmara Üniversitesi GSEB Müzik eğitimi (N=92) ve Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bölümü'nde (N=70) 2006-2007 öğretim yılında öğrenim gören toplam 162 kişi oluşturmaktadır. Araştırmadaki veriler; öğrencilere yönelik "Kişisel bilgi formu" ve 1982 yılında P.P Heppner ve C. H. Petersen tarafından geliştirilen ve özgün adı "Problem Solving Inventory", Form-A (PSI-A) olarak adlandırılan "Problem çözme ölçeği" yardımıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS paket programında, yüzdeler (frekans) dağılımı, Kruskal Wallis ve Mann-Witney U testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular ve Sonuçları: Verilerin analizi sonucunda, Müzik Eğitimi öğrencilerine kıyasla Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bölümü öğrencilerinin Problem Çözme becerilerine ilişkin algıları açısından daha yetersiz oldukları saptanmıştır. PDR bölümü öğrencileri, Yaklaşma-Kaçınma (YK) ve Kişisel Kontrol (KK) alt ölçeklerinden aldıkları puanlara göre de, daha yetersiz bulunmuş, bu durum aldıkları eğitim açısından beklenmeyen bir sonuç olmuştur.

Öneriler: Problem Çözme becerisinin her eğitimcide olması gerekliliği göz önüne alınarak, bu beceriyi etkileyebilecek çeşitli faktörler hakkında daha ayrıntılı çalışmaların yapılması önerilmektedir.

* Öğretim Görevlisi Dr., Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, asgursen@marmara.edu.tr

Anahtar Sözcükler: Problem çözme becerisi, öğretmen yetiştirme, psikolojik danışma ve rehberlik, müzik eğitimi

Abstract

Problem Statement: The characteristics of the people having 'Problem Solving Skills' have been observed and as the result of the researches, it has been found that those people have self esteem and creative thinking by means of an objective point of view. Besides they have the abilities of being impulsive without worrying too much about the cases they have comforted with. It is concluded that all would be teachers must carry these features. Thus researches had to be conducted on the subject of would be teachers finding themselves competent in solving the problems they confront with and their perceptions.

Purpose: The differences between the levels of perception in problem solving skills of post graduate students in Music Education Department and Psychological Counseling and Guidance Departments have been analyzed in this research. Due to these reasons, the perception levels of two student groups in problem solving skills have been analyzed under several variables.

Methods: The Survey Methodology has been used in this research. 162 people who are teachers in GSEB Music Education (N=92) and Psychological Counseling and Guidance Departments (N=70) in 2006-2007 Academic Year. The data in research has been collected by 'Individual Information Form' for students and 'Problem Solving Inventory' Form-A (PSI-A) developed by P.P Heppner and C. H. Petersen in 1982. The information and data collected have been analyzed by using frequency distribution, Kruskal Walls and Mann-Witney U test in SPSS package program.

Findings and Results: As the result of the analysis of data, it has been concluded that the levels of perception of students in Psychological Counseling and Guidance Departments are lower compared to the levels of perception of students in Music Education Department. The points which the students in Physiological Counseling and Guidance Departments have got in Approaching-Avoidance (AA) and Personal Control (PC) sub scales have been found to be less inadequate compared which was an unexpected result in the aspect of the education they have.

Recommendations: Considering the fact that every educationalist must have problem solving skills, researches in detail have to be conducted in detail on various factors which may affect this skill.

Keywords: Problem solving skills, teacher education, psychological counseling and guidance, music education

Eğitimin her branşında etkili bir öğretim için eğitimi veren öğretmenlerin tutum, algı ve davranışları; öğrencinin ilgi, yetenek ve tutumları; öğretim yöntemleri, kullanılan materyaller gibi faktörler branş derslerin öğretiminde etkilidir. Tüm bu faktörler birbirini öğretim sürecinde tamamlar. Bunun yanında, öğretim sürecinde yeni yaklaşımlar ve yöntemlerin kullanılması, hem öğrenciyi aktif kılmak hem de bu süreci zenginleştirmek için gereklidir. "Problem çözme" yöntemi de öğretmenlerin sınıfta kullandıkları yöntemler içinde yer alması gereken bir yöntemdir (Çakmak, 2003, s. 1).

"Problem" denildiğinde aklımıza yalnız matematik alanındaki problemler gelmez. Yaşam bir dizi problemin çözümlerini gerektirir. Problem, bireyin varmak istediği amaca ulaşmasına ket vuran engeller var olduğu zaman ortaya çıkar. "Giderilmek istenen her güçlük" bir problemdir. Güçlüğün giderilmek istenmesi için insanı fiziksel ya da düşünsel (zihinsel) yönden rahatsız etmesi (sezilmesi) gerekir. O halde problem, insanoğlunu rahatsız eden bir durumdur

(Dağlı, 2004, s. 41). Ayrıca problem, çözümü olan fakat henüz belli koşullar altında çözüme kavuşturulmamış sorunlardır (Arseven, 1994).

Problem kavramıyla ilgili literatür incelendiğinde birbirinden farklı pek çok tanım olduğu görülmektedir. Dewey'e göre problem, insan zihnini karıştıran, ona meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren her şey olarak tanımlanır. Bingham'a göre problem, bir kişinin istenilen hedefe ulaşmak amacıyla topladığı mevcut güçlerinin karşısına çıkan engeldir. Morgan ise problemi, bireyin bir hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumu olarak tanımlar (Güçlü, 2003, s. 3).

Problem çözme genellikle yeni bir cevap formülize etme, bir çözüm geliştirmek için öğrenilen kuralların basit uygulamalarını ortaya koyma olarak tanımlanır. Problem çözmek, var olan durum ile rutin ve otomatik tepkilerin uyumaması halinde neler olduğunu açıklamaya çalışmaktır. Problem çözmedeki en önemli noktalardan birincisi; problemin insanın zihnini karıştıran bir durum içermesi gerektiği ya da kişi tarafından bu şekilde algılanması gerektiği, ikincisi; karşılaşılan problemin kişi için yeni bir durum içermesi gerektiğidir. Eğer problem önceden karşılaşılan bir durumun aynısını içeriyorsa, kişi problemi sadece hatırlama sürecini izleyerek çözebilir (www.colorpilot.com).

Problem Çözme Süreci ve Aşamalar

Problem çözme metodu ile öğretim yaklaşımı, aslında bilimsel araştırma metodlarını işaret etmektedir (Özdaş,1997). Çünkü problem çözme yöntemi, yaratıcı ve bilimsel düşünce yeteneğini gerektirir. Bu yöntem: Güçlüğü hissetmek, problemi tanımak ve sınıflandırmak, güçlüğü problem şeklinde ifade etmek, gözlenebilir doğrularını belirleyerek hipotez geliştirmek, uygulamak, değerlendirmek, şeklinde özetlenebilecek aşamalı bir süreci gerektirir (Bozkurt & Üstün, 2003, s.13).

John Dewey'in "yapıcı ve yaratıcı düşünce" modeline göre, problem çözmeye aşağıda belirtilen şu ana aşamalar esas olmalıdır:

- Öğrenci tabiattaki ve sosyal hayattaki problemleri algılayabilmelidir. Problemlerin farkına varmayan kişinin onun üzerinde düşünmesi ve çözümler üretmesi mümkün değildir. Bunun için, öğrenciye, problemleri buldurma araştırmaları yaptırılmalıdır.
- Ortaya konan problemi bütün boyutları ile anlamaya çalışma. Öğrenci gerek teorik olarak kitaplardan ve kaynak kişilerden gerekse gözlem olarak çevreden, problem hakkında bilgi toplamalıdır. Çünkü problemi iyice anlamadan, sınırlandırma ve tanımlamasını yapmadan onun üzerinde çözüm üretemeyiz.
- Sorun anlaşılıp tanımlandıktan sonra, problemi doğuran faktörler bulunmaya çalışılır. Problem neden kaynaklanmaktadır, hangi nedenler problemi ne kadar etkilemektedir? Bu konuda çeşitli hipotezler geliştirilir.
- Bu hipotezlerin doğruluğu bilimsel araştırma yöntemleri ile test edilir. Problemin kaynağı olan faktörler tespit edildikten sonra, problemi çözebilecek bazı öneriler geliştirilir. Bunların problemi ne kadar çözdüğü gene bilimsel tekniklerle ölçülmeye çalışılır. Bunun için, çözüm değişik örnek ve durumlar içinde yeniden değerlendirilir (Özdaş, 1997). Problem çözme aşamaları, öğrenme ve eğitim süreci olarak nitelendirilir.

Eğitimde Problem Çözme Yönteminin Önemi

Öğretim düzenlenmesinde ilk yapılacak iş uygulanacak yönteme karar verilmesidir. Çünkü tüm öğrenmeler için gerekli tek bir öğretim yöntemi benimsenemez. Öğretim yöntem ve tekniklerinin etkisi öğrenci özelliklerine, konu alanlarına, kazanılmak istenen hedeflere göre değişir. Bu nedenle öğretmen adaylarının bu yöntem ve teknikleri çok iyi bilmesi ve kullanacağı duruma en uygun yöntemi seçmesi gerekir (Erden, 1998). Öğrenme-öğretme süreçlerinde ve eğitim

durumlarının düzenlenmesinde kullanılabilecek bazı genel öğretim yöntemleri arasında problem çözme yöntemi de bulunmaktadır.

Öğrenciyi merkez alan bu yöntemde araştırma yoluyla öğretim yaklaşımından fazlaca yararlanır (Demirel, 1988). Problem çözme yönteminde öğrenciler önce, problemi fark etmeli ve hissetmeli ardından problemi tanımlayabilmeli ve oluşum nedenlerini bulmalı, problemin çözümüne yardımcı olacak bilgileri toplamalı ve böylece problemin çözümü için gerekli olan kanıtları ortaya koymalıdır (Sönmez, 2001). Ders ve okul dışında da öğretmen bu yöntemle öğrencilerini günlük hayatlarında önlerine çıkacak olan problemlere karşı hazırlamış olur. Öğrencilerin hayata uyum sağlamaları, problemlerin çözümünde doğru çözüm yolları bulmalarıyla daha da kolaylaşacaktır. Bu düşünceyi temel alan araştırma;

Marmara Üniversitesi GSEB Müzik eğitimi Anabilim Dalı lisans öğrencileri ile aynı üniversitenin PDR bölümü öğrencilerinin problem çözme becerilerindeki algılama düzeyleri arasındaki farkları analiz ederek, her iki bölümün öğrencilerinin bazı özelliklerine göre "Problem çözme ölçeğinden" aldıkları toplam puan ve her alt boyuta ait puan ortalamalarını saptayıp karşılaştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Müzik eğitimi bölümünde ve PDR bölümünde öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri algılama düzeyleri (3 alt boyutta); sınıflarına ve bölümlerine göre farklılaşmakta mıdır?

2. Müzik eğitimi bölümünde ve PDR bölümünde öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri algılama düzeyleri;

a.Cinsiyet, b.Öğretmen olmayı isteme, c.Bölüme isteyerek girme durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Bu araştırma, Survey yöntemi ile yapılan bir alan araştırmasıdır. Alan araştırmasının bilimsellik niteliği, toplum dolayısıyla toplumdaki bireyleri ilgilendiren değişkenleri içermesinden kaynaklanmaktadır. Bu değişkenler, bireylerin sosyal olgu dediğimiz cinsiyeti, sosyo-ekonomik statüsü, eğitim düzeyi, yaşı, mesleği, yaşadığı coğrafi bölge gibi (bağımsız) değişkenlerle, bireyin düşünceleri, tavrı, tutumu, algısı ve ilgisi gibi psikolojik ve sosyo-psikolojik davranışı denilen (bağımlı) değişkenlerden oluşur. Alan araştırması verilen bu değişkenleri teker teker incelediği gibi (dağılım karakteristikleri olan ortalama, standart kayma, v.b), değişkenler arası ilişkiyi de ortaya koymaya çalışır" (Arseven, 2001).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi GSEB Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda ve Psikolojik Danışma ve Rehberlik bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubu; Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi GSEB Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda ve PDR Bölümünde öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğretmen adayları arasından random yoluyla seçilmiştir. Bu örneklem grubu toplam 162 kişiden oluşmuştur. Örneklem katılan öğretmen adaylarının; Müzik eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim görenlerin % 54,3 üçüncü, %45,7'si dördüncü sınıf öğrencisi iken, PDR bölümündeki öğrencilerin % 57,1'i üçüncü sınıf, %42,9'u dördüncü sınıf öğrencisidir. Müzik eğitimi bölümünden örneklem katılan öğrencilerin, % 69,6'sını çoğunlukla 18-22 yaş arasındaki öğrenciler, PDR bölümünde ki öğrencilerin % 97,1'ini de gene aynı oranda bu yaş grubundaki öğrenciler oluşturmaktadır. Müzik eğitiminde araştırmaya katılanların % 70,7'sini kız, %29,3'ünü erkek öğrenciler oluştururken, PDR bölümündekilerin ise %52,9'unu kız, %47,1'ini erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Müzik Eğitimi Bölümü'nden örneklem katılan toplam öğrenci sayısı N=92 iken PDR bölümünden katılanlar ise toplam N=70 kişidir.

Verilerin Toplanması

Araştırmadaki verileri toplamak için araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi formu” ve Hepner ve Peterson tarafından geliştirilen “Problem Çözme Envanteri” kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formu. Hazırlanan formda, yaş, sınıf, cinsiyet, bölüm, sınıf, kardeş olma durumu, bölüme isteyerek girme, öğretmen olmayı isteme, bölüm tercihinden memnuniyet, arkadaşlarla iletişim kurma, gelecekle ilgili plan yapma...vs, tarzında toplam 16 soru yer almaktadır. Araştırmada amaçlar doğrultusunda gerekli görülen sorular karşılaştırılmış ve kullanılmıştır.

Problem çözme envanteri. 1992 yılında geliştirilen ölçek, bireylerin kendi problem çözme davranışları ve yaklaşımları hakkında ne düşündüklerini değerlendiren, özetle kişilerin kendilerini problem çözme becerileri konusunda nasıl algıladıklarını ölçen bir ölçektir. Ölçek 6 puanlı likert tipi bir ölçek olup, 35 maddeden oluşmaktadır. Puanlamada “Olumsuz” maddeler tersine çevrilmiştir. Ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini “Yetersiz” olarak algıladığını gösterirken, alınan düşük puan ise, problem çözmede etkililiği ve başarılı problem çözme ile ilgili davranış ve tutumları ifade etmektedir. Ölçeğin tümü için elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .90, alt ölçekler için elde edilen katsayılar ise .72 ile .85 arasında bulunmuştur. Alt ölçeklerin test-tekrar test güvenilirlik katsayıları $r=.83$ ile $r=.71$ arasında değişmektedir. Ölçeğin 3 alt boyutu vardır: 1-“Problem Çözme Güveni” (PÇG), 2-“Yaklaşma-Kaçınma” (YK), 3-“Kişisel Kontrol” (KK) boyutundan oluşmaktadır. Bu üç faktör arasındaki korelasyon katsayılarının ranji ise 0.38 ile 0.49 arasında değişmektedir (Savaşır & Şahin, 1997).

Verilerin Analizi

Araştırmada belirlenen değişkenler yönünden örneklem grubunun demografik özelliklerini belirlemek amacıyla, “frekans ve yüzdelik” hesaplamalar yapılmıştır. Müzik ve PDR bölümü öğrencilerinin problem çözme envanterinden aldıkları toplam puan ortalamaları (Descriptive), her iki bölümdeki öğrencilerin sınıf, bölüm, problem çözme ve alt boyut beceri puanları ve diğer tüm karşılaştırılmak istenen özellikleri için, “Mann Witney U ve Kruskal-Wallis testleri SPSS programında istatistiksel analizleri yapılarak değerlendirilmiştir.

Bulgular ve Sonuçlar

Tablo I

Müzik Bölümü ve PDR Bölümü Öğrencilerinin Problem Çözme Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puan Ortalamaları

Sınıf	Bölüm		n	Min.	Max.	Ortalama	Std. sapma
3	Müzik	Top. Puan	50	2,17	3,83	3,1320	,37270
	PDR		40	2,77	3,86	3,3379	,24857
4	Müzik	Top. Puan	42	2,29	3,83	3,1136	,39167
	PDR		30	2,77	3,86	3,3390	,25629

Tablo 1’de görüldüğü üzere her iki bölümün öğrencilerinin Problem çözme ölçeğinden aldıkları toplam puan ortalamaları görülmektedir. Buna göre öğrencilerin sınıflar arasında toplam ölçek puan ortalamaları açısından büyük farklar görülmemektedir.

Soru 1 ile ilgili bulgular ve yorum. “Müzik eğitimi bölümünde ve PDR bölümünde öğrenim gören üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri algılama düzeyleri (3

alt boyutta); sınıflarına ve bölümlerine göre farklılaşmakta mıdır?" sorusu hakkındaki bulgular aşağıda tablolaştırılarak açıklanmış ve yorumlanmıştır:

Tablo II

Her İki Bölümdeki Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin "Problem Çözme Güveni" ve "Yaklaşma Kaçınma" Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Analizi

Alt ölçek	Bölüm Sınıf	n	Ortalama	Std. sapma	Std. Hata Ort.	t-değeri	p
PÇG	Müzik/3	50	2,66	,569	,081	-,652	,516
	PDR/3	40	2,73	,430	,068		
YK	Müzik/3	50	3,22	,409	,058	-2,330	,022*
	PDR/3	40	3,40	,310	,049		

*p<.05

Tablo 2'de görüldüğü gibi, Müzik bölümü ve PDR bölümü 3. sınıfların Problem Çözme Güveni (PÇG) alt ölçek değerleri açısından yapılan analizlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmazken ($p>.05$), Yaklaşma Kaçınma (YK) alt boyut değerleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($t:-2,330$)-($p<.05$). Bu duruma göre, PDR 3. sınıf öğrencileri, Yaklaşma Kaçınma alt boyutu puan ortalamalarına göre, Müzik Eğitimi öğrencilerine kıyasla daha yetersiz olarak görülmektedir.

Tablo III

Her İki Bölümdeki Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin "Kişisel Kontrol" Alt Ölçeğinden Aldıkları Puanların "Mann Witney U Testi" Analiz Sonuçları

Alt ölçek	Bölüm/Sınıf	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıraların toplamı	Mann W. U	p
KK	Müzik/3	50	40,38	2019,00	744,000	,037*
	PDR/3	40	51,90	2076,00		
	Toplam	90				

*p<.05

Tablo 3'de, Müzik bölümü ve PDR bölümü 3. sınıfların Kişisel Kontrol (KK) alt ölçek değerleri açısından yapılan analizlerinde varyans eşitliği olmadığından Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda, Mann Whitney U: 744,000, $p<.05$ olarak bulunmuştur. Kişisel Kontrol alt boyutu puan ortalamalarına göre de, PDR 3. sınıflar bu boyutta daha yetersizdirler.

Tablo IV

Müzik Bölümü ve PDR Bölümü Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin "Problem Çözme Güveni" Alt Boyutundan Aldıkları Toplam Puan Ortalamaları

Bölüm/Sınıf	Alt Ölçek	n	Min.	Max.	Ortalama	Std. sapma
Müzik/4	PÇG	42	1	4	2,67	,636
PDR/4		30	2	3	2,75	,442

Tablo 4’de, Müzik bölümü ve PDR bölümü 4. sınıfların Problem Çözme Güveni alt (PÇG) ölçeğinden aldıkları puanlara göre karşılaştırılmalarından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>.05$).

Tablo V

Her İki Bölümdeki Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin “Yaklaşma-Kaçınma” ve “Kişisel Kontrol” Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanların “Mann Witney U Testi” Analiz Sonuçları

Alt Ölçek	Bölüm/sınıf	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıraların toplamı	Mann W.U	p
YK	Müzik/4	42	31,70	1331,50	428,500	,021*
	PDR/4	30	43,22	1296,50		
	Toplam	72				
KK	Müzik/4	42	32,93	1383,00	480,000	,086*
	PDR/4	30	41,50	1245,00		
	Toplam	72				

* $p<.05$

Tablo 5’de gösterildiği gibi, Müzik ve PDR bölümü 4. sınıf öğrencilerinin, Yaklaşma-Kaçınma (YK) ve Kişisel Kontrol (KK) alt ölçeklerinden aldıkları puanlara göre karşılaştırılmalarından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır ($p<.05$). Müzik ve PDR bölümü 4. sınıfların YK ve KK ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarına göre de, PDR 4. sınıflar Müzik Bölümü 4. sınıflara göre YK ve KK alt boyutlarında daha yetersizdir.

Soru 2 ile ilgili bulgular ve yorum. “Müzik eğitimi bölümünde ve PDR bölümünde öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri algılama düzeyleri; a.Cinsiyet, b.Yaş, c.Öğretmen olmayı isteme ve d.Bölüme isteyerek girme, durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?” sorusu hakkındaki bulgular aşağıda tablollaştırılarak açıklanmış ve yorumlanmıştır:

Tablo VI

Müzik ve PDR Bölümü Üçüncü ve Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin “Cinsiyet” Durumlarına Göre “Problem Çözme” Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların “Mann Witney U Testi” Analiz Sonuçları

Sınıf	Bölüm	Cins.	n	Ortalama sıra	Sıraların toplamı	Mann W.U	p	
3	Müzik	Kız	37	27,97	1035,00	149,000	,042*	
		Erkek	13	18,46				
		Toplam	50					
	PDR	Kız	22	20,36	448,00	195,000	,935	
		Erkek	18	20,67	372,00			
		Toplam	40					
4	Müzik	Kız	28	22,00	616,00	182,000	,708	
		Erkek	14	20,50				287,00
		Toplam	42					
	PDR	Kız	15	16,27	244,00	101,000	,633	
		Erkek	15	14,73	221,00			
		Toplam	30					

* $p<.05$

Tablo 6’ya bakıldığında, Müzik bölümü 3. sınıftaki öğrencilerin “Cinsiyet” değişkenine göre Problem Çözme ölçeğinden aldıkları toplam puanların incelenmesinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($p<.05$). Alınan puan ortalamalarına göre de, Kızlar problem çözme becerisinde erkeklere göre daha yetersizdirler. Bununla beraber, Müzik bölümü 4., PDR bölümü

3. ve 4. sınıflarda “Cinsiyet” e göre Problem Çözme ölçeğinden alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Tablo VII

Müzik ve PDR Bölümü Üçüncü ve Dördüncü Sınıftaki Öğrencileri, “Öğretmen Olmayı İsteme” Durumlarına göre “Problem Çözme Ölçeğinden” Aldıkları Toplam Puanların Karşılaştırılmaları (Kruskal-Wallis Test)

Sınıf	Bölüm	Ölçek	Öğretmen olmayı isteme	n	Ortalama sıra	p
3	Müzik	Problem Çözme	Hiç	4	19,63	,026*
			Biraz	4	42,75	
			Kısmen	16	18,34	
			Oldukça	13	28,77	
			Tamamen	13	27,54	
			Toplam	50		
PDR	Problem Çözme	Hiç	3	11,83	,563	
		Biraz	6	24,83		
		Kısmen	14	18,89		
		Oldukça	9	21,83		
		Tamamen	8	21,81		
		Toplam	40			
4	Müzik	Problem Çözme	Hiç	3	17,67	,003*
			Biraz	4	34,50	
			Kısmen	14	12,86	
			Oldukça	11	29,32	
			Tamamen	10	20,95	
			Toplam	42		
PDR	Problem Çözme	Hiç	2	11,00	,170	
		Biraz	5	15,80		
		Kısmen	12	11,71		
		Oldukça	5	22,00		
		Tamamen	6	18,92		
		Toplam	30			

*p<.05

Tablo 7’ye bakıldığında, PDR bölümü 3. ve 4. sınıflarda ki öğrencilerin problem çözme beceri puanlarında “Öğretmen olmayı isteme” durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark saptanmazken ($p>.05$), Müzik bölümü 3. ve 4. sınıfta, “Öğretmen olmayı isteme durumlarına göre” alınan puanların istatistiksel olarak anlamlı bir fark yarattığı saptanmıştır ($p<.05$). 3. ve 4.sınıf müzik öğrencilerinden “Biraz” cevabını verenler diğerlerine göre problem çözme becerisinde daha yetersiz iken, “kısmen” cevabını verenler daha yeterlidir.

Tablo VIII

Müzik ve PDR Bölümü Üçüncü ve Dördüncü Sınıftaki Öğrencileri, "Bölüme İsteyerek Girme" Durumlarına Göre "Problem Çözme Ölçeğinden" Aldıkları Toplam Puanların "Mann Witney U Testi" Analiz Sonuçları

Sınıf	Bölüm	Bölüme girme	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıraların toplamı	Mann W.U	p
3	Müzik	Hayır	5	29,10	145,50	94,500	,559
		Evet	45	25,10	1129,50		
		Total	50				
	PDR	Hayır	0(a)	,00	,00	-	-
		Evet	40	20,50	820,00		
		Toplam	40				
4	Müzik	Hayır	5	20,00	100,00	85,000	,770
		Evet	37	21,70	803,00		
		Total	42				
	PDR	Hayır	0(a)	,00	,00	-	-
		Evet	30	15,50	465,00		
		Toplam	30				

Tablo 8'de görüldüğü üzere, müzik eğitimi bölümü 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin Problem Çözme beceri puanlarının "Bölüme isteyerek girme" durumlarına göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. PDR 3. ve 4. sınıflarda ise, tek seçenek işaretli olduğundan anlamlılık analizleri yapılamamıştır.

Tartışma ve Öneriler

Her iki bölümün öğrencilerinin "Problem çözme" ölçeğinden aldıkları toplam puan ortalamalarına göre öğrencilerin sınıflar arasında toplam ölçek puan ortalamaları açısından büyük farklar görülmemektedir. Yani farklı branşlarda eğitim almanın öğrencilerin "Problem çözme becerilerine ilişkin algılarında" bir etki yaratmadığı sonucuna varılmıştır.

- Her iki bölüm 3.sınıf öğrencilerinin Yaklaşma Kaçınma (YK) ve Kişisel Kontrol (KK) alt boyut değerleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır ($p<.05$). Bu duruma göre, PDR 3. sınıf öğrencileri, "Yaklaşma Kaçınma" ve "Kişisel Kontrol" alt boyut puan ortalamalarına göre, Müzik Eğitimi öğrencilerine kıyasla daha yetersizdir. PDR bölümü öğrencilerinin bu alt boyutlarda yetersiz olmaları aldıkları eğitim açısından beklenmeyen bir sonuç olmuştur. Müzik ve PDR bölümü 4. sınıf öğrencilerinin, Yaklaşma-Kaçınma (YK) ve Kişisel Kontrol (KK) alt ölçeklerinden aldıkları puanlara göre karşılaştırılmalarından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmış ($p<.05$), Müzik ve PDR bölümü 4. sınıfların (YK) ve (KK) ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarına göre, PDR 4. sınıflar Müzik Bölümü dördüncü sınıflarına göre (YK) ve (KK) alt boyutlarında gene daha yetersiz olarak görülmüşlerdir.
- Müzik bölümü üçüncü sınıftaki öğrencilerin "Cinsiyet" değişkenine göre Problem Çözme ölçeğinden aldıkları toplam puanların incelenmesinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır ($p<.05$). Alınan puan ortalamalarına göre de, Kızlar problem çözme becerisinde erkeklere göre daha yetersizdirler. Bununla beraber, Müzik bölümü 4., PDR bölümü 3. ve 4. sınıflarda "Cinsiyet"e göre Problem Çözme ölçeğinden alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bunun sebebini, kızların erkeklere oranlara kendilerine Problem Çözme becerisi konusunda çok güvenmediklerine bağlayabiliriz.

- Müzik bölümü 3. ve 4. sınıfta, "Öğretmen olmayı isteme durumlarına göre" alınan puanların istatistiksel olarak anlamlı bir fark yarattığı saptanmıştır ($p < .05$). 3. ve 4. sınıf müzik öğrencilerinden "Biraz" cevabını verenler diğerlerine göre problem çözme becerisinde daha yetersiz iken, "kısmen" cevabını verenler daha yeterlidir. Yani okulu bitirdikten sonra öğretmen olmayı isteyenler, Problem Çözme Becerisinde, bu mesleği yapmada çok istekli görülmeyle kıyasla daha etkilidirler.

Problem çözme becerisini algılama ile ilgili çeşitli alanlarda çalışmalar yapılmıştır. Fakat bu konu daha önce bir sanat ve bir eğitim bilimi alanı ile birlikte çalışılmadığından, benzer bulguların elde edildiği diğer bir çalışmaya bu bölümde yer verilememiştir. Bunun yanında, araştırmanın giriş bölümünde bu çalışmalardan alıntılar yapılarak destek alınmaya çalışılmıştır.

Bu araştırmanın sonucunda;

1. Problem Çözme Becerisinin kazanılmasında etki edebilecek çeşitli faktörlerin saptanarak, Türkiye'deki Eğitim Fakülteleri'nde öğrenim gören diğer branşlardaki öğretmen adaylarına, problem çözme yöntemlerine dayalı eğitim ve uygulamalarına yer verilmesi,
2. Psikoloji Danışma ve Rehberlik öğretmeni yetiştiren kurumlardaki öğretim stratejilerinde, Problem Çözme yöntemlerine daha fazla yer verilmesi,
3. Genel bir yargıya varılabilmesi için daha geniş ve kapsamlı deneysel çalışmaların yapılması önerilebilir.

Kaynakça

- Arseven, A. (2001). *Alan araştırma yöntemi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık A.ř.
- Bozkurt, E. & Üstün, A. (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin kendilerini algılayışlarına göre problem çözme becerilerini etkileyen bazı mesleki faktörler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11,1, 13-20.
- Çakmak, M. (2003, Mart 2). Matematik derslerinde problem çözme yaklaşımının değerlendirilmesi. *Matematikçiler Derneği Bilim Köşesi*, 10 Aralık 2006 tarihinde <http://www.matder.org.tr/bilim/>'den indirildi.
- Demirel, Ö. (1998). *Genel öğretim yöntemleri*. Ankara: Kardeş Kitabevi.
- Demirel, Ö. (2000). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. İstanbul: Pegema Yayıncılık.
- Dağlı, A. (2004, Temmuz 5). Problem çözme ve karar verme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Makale 3, 7 41-49, 20 Aralık 2006 tarihinde <http://www.e-sosder.com/>'den indirildi.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Güçlü, N. (2003). Lise müdürlerinin problem çözme becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 1-17 Ocak, 2006'da <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/guclu.htm>'den indirildi.
- Özdaş, A. (1997). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. İstanbul.
- Özbey, M. "Yaratıcı düşünme ve beyin fırtınası" isimli Pres Türk yazısından.
- Savaşır, I. ve şahin, N. (1997). *Bilişsel-davranışçı terapilerde değerlendirme: Sık kullanılan ölççekler*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Sönmez, V. (2001). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

İlk ve Ortaöğretim Kurumları e-Dönüşüme Hazır mı?

Are the Primary and Secondary Educational Institutions Ready for e-Transformation in Turkey?

Nesrin ÖZDENER*
Çiğdem ÇAKAR**

Öz

Problem Durumu: Avrupa Birliği sürecinde önemli gelişmeler kaydetmekte olan ülkemiz için öğretim kurumlarımızın bilgi ve iletişim aracı olarak internet kullanım düzeylerini belirlemek, e-dönüşüme ne kadar hazır olduğumuzu tespit ederek bunun için gerekli stratejileri geliştirebilmek açısından önemlidir.

Araştırmanın Amacı: Bu çalışmada amaç Türkiye'deki öğretim kurumlarının, e-posta kullanımı ve web sitesine sahip olma düzeylerini belirleyerek e-devlet dönüşümüne ne kadar hazır olduklarının tespit edilebilmesidir.

Yöntem: Tarama modeli ile yürütülen çalışmada, İstanbul ilinde bulunan 32 ilçenin İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinin sitelerinde web site ve e-posta adresleri bulunan ilk ve ortaöğretim kurumları incelenmiştir. Araştırma sorularının cevaplanmasında, web siteleri inceleme sonuçları, kurumlara gönderilmiş e-postalara alınan cevapların analiz sonuçları ve kurumlarda görev alan bilgisayar öğretmenlerinin kadro durumlarından yararlanılmıştır.

Bulgular ve Sonuçlar: İstanbul ilinde 8 ilçede bulunan okulların, il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerine ait resmi web sitelerinde web ve e-posta adreslerine ulaşamamış, 11 ilçede ise e-posta ve web sitesi adresinin her ikisine birden sahip olan okul tespit edilememiştir. Gerek e-posta gerekse çalışan web sitesine sahip olma açısından bakıldığında ortaöğretim kurumlarının ilköğretim kurumlarına kıyasla daha ilerde olduğu görülmektedir. Güncel web sitesine sahip okul oranı, örnekleme yer alan ilçeler bazında sadece %7 iken, Beşiktaş ilçesi bu konuda birinci sıradır. Okullarda görev yapan bilgisayar öğretmenlerinin kadrolu olma durumu ile güncel web sitesine sahip olma durumu arasındaki dağılımın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. E-posta adresine sahip olma açısından bakıldığında Maltepe ilçesi birinci sırada yer almaktadır. Öğretim kurumuna gönderilen e-postaların %60'ı e-posta adreslerinin kapalı olması, mail adreslerinin doğru olmaması, düzenli kontrol edilmediği için kotanın dolmuş olması gibi olası nedenlerden dolayı hedefine ulaşamamıştır. Sonuç olarak öğretim kurumlarımızın, e-posta ve web sitesini bilgilendirme ve iletişim aracı olarak kullanım konusunda önemli eksikleri olduğu görülmüştür.

Öneriler: Yapılması gerekenler ile ilgili yayınlanmakta olan genelgeler ve eylem planları bir an önce uygulamaya geçirilmeli, il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri bu konuda çalışmalar başlatmalıdır. Okullarda bir web yayın kurulunun oluşturulması ve bu kurulun aktif olarak çalışabilmesi için gerekli desteğin sağlanmasında yarar vardır. Her okulda kadrolu bilgisayar

* Yrd.Doç.Dr., Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, nozdener@marmara.edu.tr

** Bilgisayar Öğretmeni, GSD. Eğitim Vakfı Bahçelievler İlköğretim Okulu, cigdemsakar@yahoo.com

öğretmenin bulunması ve bu konuda görev alması, belirlenen eksiklerin giderilmesinde etkili olacaktır.

Anahtar Sözcükler: Türkiye, e-dönüşüm, öğretim kurumları.

Abstract

Problem Statement: Determining the Turkish educational institutions' usage levels of the Internet as an information and communication tool is important for our country which achieves significant developments in the process of accession to the EU in terms of understanding how much we are ready for the e-transformation and of developing the strategies required for this purpose.

Purpose: The purpose of this study is to identify how much the educational institutions in Turkey are ready for e-government transformation through determination of their e-mail use and website owning levels.

Methods: The primary and secondary educational institutions which have website and e-mail addresses listed on the websites of the District Directorates of the National Education of all of 32 districts in the Istanbul province were investigated during the study conducted using the scanning method. Results of the website investigations, results of analyses conducted on the responses received from the e-mail messages sent to these institutions, and the permanent staff status of the computer teachers working at these institutions were utilized in answering the questions of the study.

Results: The website and e-mail addresses of schools in 8 districts in the Istanbul province were inaccessible at the official websites of the provincial and district directorates of the National Education, and in 11 districts, no schools that have any of the website and the e-mail addresses existed. When considered in terms of both owning an e-mail and an operational website, the secondary educational institutions look relatively more advanced compared to the primary educational institutions. Rate of schools that have an up-to-dated website is only 7% on the basis of the districts included in the sampling, while the Besiktas district ranks the first among all in that respect. It was seen that the relationship between the permanent staff status of the computer teachers serving at schools and owning an up-to-dated website was significant. The Maltepe district ranks first in terms of owning e-mail address. 60 % of the e-mails which were sent to the educational institution couldn't reach the intended recipient for the following possible reasons; inactive e-mail addresses, incorrect e-mail addresses and the e-mail accounts that were not checked regularly were at full capacity. Consequently, it was seen that the Turkish educational institutions have considerable deficiencies in using websites and e-mail as an information and communication tool.

Recommendations: Circulars and action plans relating to the things to be done should be implemented as soon as possible, and the provincial and district directorates of National Education should commence necessary operations in this matter. It would be beneficial if web publishing committees were formed at schools and necessary supports were provided to enable these committees to operate actively. Existence of computer teachers among the permanent staff at each school and their involvement in these operations would be effective in elimination of the deficiencies identified.

Keywords: Turkey, e-transformation, educational institutions.

İnternet'in ağ yapısından kamu yönetimi alanında kişi ve grupları birbirine bağlama, kamu hizmeti sağlama, etkinlik, etkileşim, şeffaflık ve hesap verme amacıyla yararlanmak mümkündür. Sayılan bu potansiyel kullanım alanlarını kapsayıcı genel bir kavram olarak "dijital devlet" olarak da bilinen "elektronik-devlet" veya "e-devlet" kavramı, kamu bilgi ve hizmetlerinin bilgi

ve iletişim teknolojileri yardımı ile sağlanması anlamıyla kamu yönetimi yazınında yerini almıştır (Yıldız, 2004).

Peki nedir e-devlet ve e-dönüşüm projesi? Means ve Schneider (2000) e-devleti devlet kuruluşları ile bu kuruluşların bilgi ve hizmetlerinin üreticileri ve tüketicileri arasında Bilgi ve İletişim Teknolojileri aracılığıyla kurulan ve sürdürülen ilişkiler olarak tanımlamaktadırlar. Bu tanımdan anlaşılabilirliği gibi e-devlet, devlet kurumlarının kendi aralarında, özel şirketlerle ve üçüncü şahıslarla iletişimlerini elektronik teknolojiyle, ya da bilgi ve iletişim teknolojileriyle kurmaları ve sürdürmeleridir. E-dönüşüm projesi ise, devletin tüm kurumlarında bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanma süreçlerini tamamlayabilmeleri için geliştirmeleri gereken eylem planları ve bu planların yürütülmesini tanımlamaktadır. E-dönüşüm planında kurumların sadece bilgisayar ve network alt yapılarının oluşturulması değil, aynı zamanda insana yapılacak yatırım, eğitim gereksinimleri, kamusal işleyiş ve bürokraside köklü anlayış ve işleyiş değişikliklerinin de yer alması gerekmektedir.

Avrupa Birliğine üye ve üyelik yolundaki ülkeler için E-Avrupa (E-Europa), bu konudaki girişimini gerçekleştirmiş, girişim kararı, Aralık 1999 yılında Avrupa Komisyonu tarafından kabul edilmiştir. E-Avrupa'nın temel hedefi; Avrupa'yı dünyanın en dinamik ve rekabet gücü yüksek pazarı haline getirmek amacı ile başta İnternet olmak üzere yeni ekonomi için gerekli altyapının kurulması çabalarının tümünü kapsamaktadır. Girişim bu amaca ulaşmak için üç temel amaç belirlemiştir (Pak, 2001); Daha Ucuz, Daha Hızlı ve Daha Güvenli İnternet, İnsan Kaynağına Yatırım ve İnternet Kullanımını Özendirmek.

11-12 Mayıs 2000 tarihlerinde Varşova'da yapılan Avrupa Bakanlar Konferansı'nda, Orta ve Doğu Avrupa Ülkeleri, 15 AB ülkesi tarafından Lizbon'da ortaya konulan stratejik hedefi benimsemiş; 15 AB ülkesinin E-Avrupa ile ortaya koyduğu girişimin bir parçası olma konusunda uzlaşmış ve AB'nin politik kararlılığına destek olarak, belirtilen bu iddialı hedefe ulaşmayı denemek ve yararlanılacak zemini genişletmek amacıyla, aday ülkeler olarak kendileri için "E-Avrupa-benzeri bir Eylem Planı"nu hazırlamaya karar vermişlerdir.

Avrupa Komisyonu, Şubat 2001'de Güney Kıbrıs Rum Yönetimi, Malta ve Türkiye'ye, bu ortak eylem planının oluşturulmasında diğer aday ülkelere katılmaları için davette bulunmuş, böylece e-Avrupa+ süreci başlamıştır (Nohutçu & Demirel, 2005). Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı - Bilgi Toplumu Dairesi Başkanlığı tarafından Mart 2005'de yayınlanan e-Dönüşüm Türkiye Eylem Planı'nın birinci maddesi Türkiye'nin bilgi toplumu oluşturma stratejisini yansıtmakta ve şu şekilde ifade edilmektedir;

"Bilgi toplumuna geçiş sürecinde e-Dönüşüm Türkiye Projesi'nin, toplumun tüm kesimlerini kapsayarak ulusal fayda ve katma değeri artıracak şekilde gerçekleştirilmesi amacıyla; bilgi ve iletişim teknolojileri, sosyal dönüşüm, e-Devlet, sanayi ve teknoloji politikaları (Ar-Ge, yenilik sistemleri, vb.) gibi bileşenleri içeren bir Bilgi Toplumu Stratejisi hazırlanacaktır. Strateji kapsamında, ülkemizin yazılım alanında uluslararası düzeyde bir cazibe merkezi haline getirilmesine yönelik politika araçlarını içeren bir çalışma yapılacaktır" (Devlet Planlama Teşkilatı, 2005, s. 43)

Aynı taslağın Eğitim ve İnsan Kaynakları bölümü bilgi toplumunun gerektirdiği insan kaynağının planlanması ve eğitimi üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu bölümdeki 9. Madde: "Öğretmen ve öğrencilerin bilgisayar okur-yazarlığının artırılması", 11 Madde: "Kamu çalışanlarının bilgisayar yetkinliğinin artırılması", 12. Madde: "İlköğretim okullarında bilgi teknolojileri sınıflarının kurulması" nı öngörmekte olup (Devlet Planlama Teşkilatı, 2005), bu görevler Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) verilmiştir.

Devlet Planlama Teşkilatına bağlı olarak çalışan E-devlet Çalışma Grubunun başlıca amacı internet kültürünü yaymak, sürdürülebilirliğini, anlaşılmasını sağlamak amacıyla her tür iletişim aracı, öğretim ve eğitim yöntemi kullanarak birey, aile, belde, köy, kasaba, ilçe, il, kurum, devlet ve nihayet e-Türkiye sistemini kurmak ve kullanıcıları örgün, uzaktan eğitim yöntemleri

yanında gelişecek yeni yöntemlerle eğitmektir. Bu eğitim örgün, yaygın, hizmet içi olduğu gibi, ister özel ister devlet eliyle kurs, seminer vb. şeklinde verilmektedir.

Acil eylem planında belirlendiği üzere, kamu kurum ve kuruluşlarında çalışan personelin bilgi ve iletişim teknolojileri konusundaki eğitimlerinin tamamlanması, bilgisayar ve network alt yapılarının oluşturulması konusunda özellikle öğretim kurumlarımızın hangi süreçte bulduklarını bilmek, gelecek için yapılacak olan planların detaylandırılması konusunda önem arz etmektedir.

MEB alt yapıların en kısa zamanda oluşturulması, 2005-2006 öğretim yılı sonuna kadar tüm okulların internete kavuşabilmesi ve her okulun bilgi teknolojileri sınıfı sahibi olabilmesi konusunda çalışmalarını sürdürmektedir. MEB aynı zamanda 2005 yılında yayınladığı 13822 sayılı genelge ile öğretim kurumlarının birer web sitesi sahibi olmaları gerekliliğini vurgulamaktadır. Ayrıca aynı genelgede web sitelerinin içeriklerinde bulunması gereken özelliklerden ve bu web sitelerinin oluşturulması için kurulacak ekipten bahsedilmektedir. Tüm bu gelişim sürecinde öğretim kurumlarımızın bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanım düzeylerini belirlemek, e-dönüşüme ne kadar hazır olduğumuzu tespit ederek bunun için gerekli stratejileri geliştirebilmek açısından önemlidir.

Amaç

Bu çalışmada amaç AB sürecinde Türkiye'deki öğretim kurumlarının, e-posta kullanımı ve web sitesine sahip olma düzeylerini belirleyerek e-devlet dönüşümüne ne kadar hazır olduklarının tespit edilmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına çalışma süresince cevap aranmıştır.

- Öğretim kurumlarının e-posta ve web sitesine sahip olma düzeyleri ilçeler bazında nedir?
- İlk ve ortaöğretim kurumlarının e-posta ve web sitesi adresine sahip olma durumları arasındaki dağılım anlamlı mıdır?
- Web sitelerine çalışma durumları açısından bakıldığında, ilk ve ortaöğretim kurumları arasındaki dağılım anlamlı mıdır?
- Öğretim kurumlarının web sitelerini güncelleme durumları ilçeler bazında nedir?
- Öğretim kurumlarında görev yapan bilgisayar öğretmeninin kadrolu olma durumu ile kurumun web sitesine sahip olma durumu arasındaki dağılım anlamlı mıdır?
- Web sitelerinin güncel olma durumu ile kurumda kadrolu bilgisayar öğretmeni bulunma durumu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- E-posta yoluyla bilgilendirme düzeyi açısından bakıldığında ilk ve ortaöğretim kurumları arasındaki dağılım anlamlı mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

İstanbul'da toplam 1683 okulda, okulların e-posta adresleri, öğretmen kadro bilgileri, web siteleri ve bunların güncellenmesi gibi bilgiler ile yürütülen araştırmada tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul ilinde bulunan 1683 Öğretim Kurumu, örneklemini ise yine İstanbul ilinde bulunan 32 ilçenin ilçe milli eğitim müdürlüklerinin ve il milli eğitimin müdür-

lüğünün resmi web sitelerinde, e-posta ve web site adresleri bulunan ilk ve ortaöğretim kurumları oluşturmaktadır.

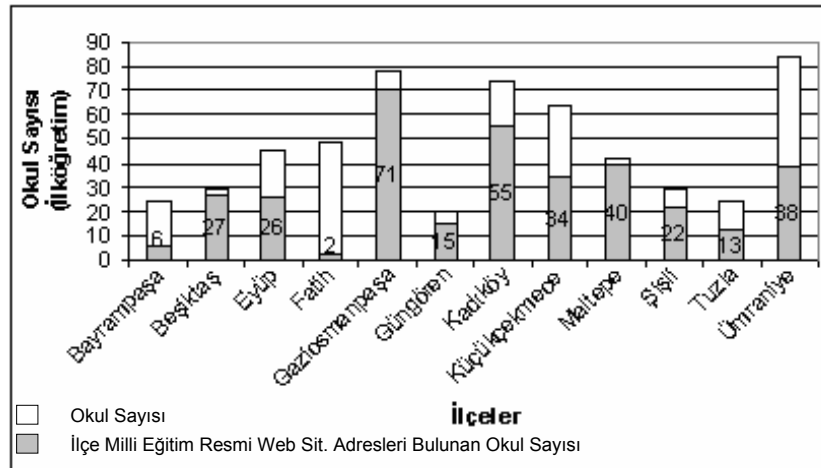
Verilerin Toplanması

Araştırmada öncelikle, örnekleme yer alan öğretim kurumlarından e-posta adresleri olanlar/olmayanlar belirlenmiş, ardından e-posta kullanımlarını ölçmek amacıyla, kurumlara e-posta(bilgi almak amaçlı) gönderilmiştir. İkinci aşamada araştırmaya katılan öğretim kurumlarının web site adresleri olanlar/olmayanlar belirlenmiş, web sitesi olan kurumların web siteleri belli aralıklarla ziyaret edilerek güncellemeler kontrol edilmiştir. Web sitelerinin güncel olma durumu incelenirken sitede yer alan güncelleme tarihi, duyuru ve haberlerin güncelliği baz alınmıştır. Geliştirilen değerlendirme formu doğrultusunda, iki farklı araştırmacı tarafından farklı zamanlarda yapılan inceleme sonuçlarının tutarlılık yüzdesi, verilerin güvenilirliği olarak kabul edilmiştir. Bu bağlamda web sitelerinin çalışma durumu için elde edilen tutarlılık ortaöğretim kurumlarında %81 ilköğretimde kurumlarında ise %78 olarak belirlenmiştir. Web sitelerinin güncel olma durumu için elde edilen veri tutarlılığı ise ortaöğretim kurumlarında %73 ilköğretim kurumlarında %76'dır.

Araştırmanın üçüncü aşamasında, öğretim kurumlarında çalışan bilgisayar öğretmenlerinin kadro durumu, İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğüne yapılan resmi müracaat sonucunda, B.08.4.MEM.3.34.00.01.825.99/228 sayılı yazının ekinde sunulan verilerden tespit edilmiştir. Kurumlara ait bilgilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından hazırlanan kontrol listesinden yararlanılmıştır. Araştırmadaki öğretim kurumlarına ait web sitelerinin son kontrolleri 02 Haziran 2006 gerçekleştirilmiş ve veri toplama süreci bu tarihte sonlandırılmıştır.

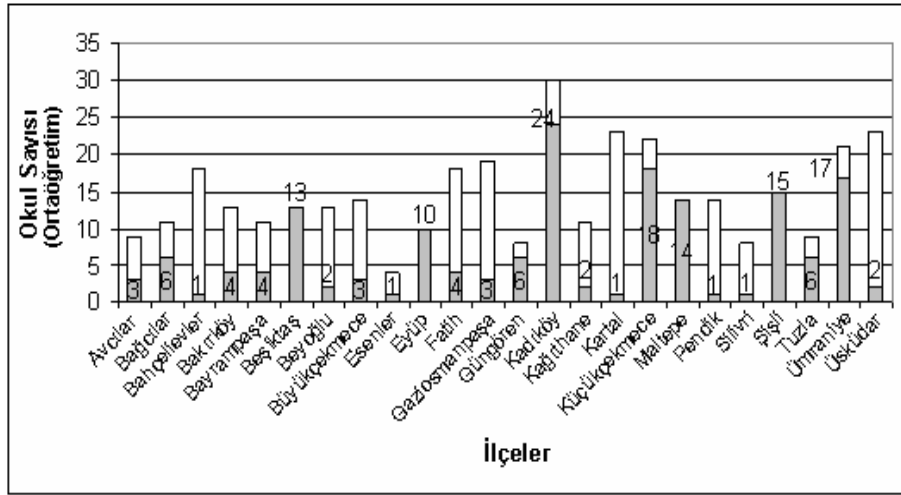
Bulgular ve Sonuçlar

Öğretim kurumlarının web sitesi ve e-posta adreslerine sahip olma düzeylerini belirlemek amacı ile İstanbul il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinin resmi web sitelerinde yapılan incelemeler sonucunda; İstanbul ilinde bulunan 1683 öğretim kurumundan, 349 ilköğretim ve 164 ortaöğretim kurumu olmak üzere toplam 513(%30,5) öğretim kurumunun ilgili sitelerde web adreslerinin bulunduğu tespit edilmiştir. Örnekleme de oluşturan bu öğretim kurumlarının ilçelere göre dağılımları Şekil-1 ve Şekil-2'de verilmiştir.



Şekil 1 Örnekleme Oluşturan İlköğretim Kurumlarının İlçeler Bazında Dağılımı

Şekillerde verilen grafikler incelendiğinde; İstanbul ilinde bulunan 32 ilçeden, ilköğretim kurumlarında 12, ortaöğretim kurumlarında ise 24 ilçede bulunan okulların web site ve e-posta adreslerinin yer aldığı tespit edilmiştir. Bu 24 ilçede ise toplamda 411 (%24,4) okulun (306 İlköğretim;105 ortaöğretim) e-posta adresi 248 (%14,7) okulun (138 İlköğretim; 110 Ortaöğretim) ise web site adreslerine il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin web siteleri aracılığıyla ulaşılabilir.



Şekil 2 Örneklemi Oluşturan Ortaöğretim Kurumlarının İlçeler Bazında Dağılımı

“Öğretim kurumlarının e-posta ve web sitesine sahip olma düzeyleri ilçeler bazında nedir?” sorusu için oluşturulan çapraz tablo Tablo-1 de verilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde; e-posta adresleri açısından bakıldığında Maltepe ilçesinin %95 ile ön sırada olduğu görülmektedir. E-posta ve web sitesi adreslerinin her ikisine birden sahip olma durumları açısından bakıldığında ise %37(39) ile Ümraniye ilçesi birinci durumda iken %31(32) ile Kadıköy ilçesi ikinci ilçe durumundadır. 24 ilçenin 11’inde (%34) e-posta ve web sitesi adresinin her ikisine sahip olan okul tespit edilememiş, 8 ilçede bulunan okulların ise il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerine ait resmi web sitelerinde web ve e-posta adreslerine ulaşılammıştır.

Tablo I

Öğretim Kurumlarının İlçeler Bazında E-posta ve Web Sitesine Sahip Olma Durumlarına İlişkin Çapraz Tablo

İlçe	Ulaşılamadı f(%)	e-posta:Var Web:Yok f(%)	e-posta:Yok Web:Var f(%)	e-posta:Var Web:Var f(%)	Toplam f(%)
Ümraniye	50(48)	10(9)	6(6)	39(37)	105(100)
Kadıköy	26(25)	40(38)	6(6)	32(31)	104(100)
K.çekmece	34(40)	33(38)	2(2)	17(20)	86(100)
Şişli	7(16)	19(42)	3(7)	16(35)	45(100)
Eyüp	19(34)	24(44)	2(4)	10(18)	55(100)
Güngören	7(25)	11(39)	2(7)	8(29)	28(100)
Bayrampaşa	25(71)	2(6)	1(3)	7(20)	35(100)
Tuzla	14(43)	13(39)	1(3)	5(15)	33(100)
Üsküdar	89(98)	0(0)	1(1)	1(1)	91(100)
Avcılar	28(90)	0(0)	2(7)	1(3)	31(100)
Maltepe	2(4)	53(95)	0(0)	1(1)	56(100)
Beşiktaş	0(0)	0(0)	41(98)	1(2)	42(100)
B.evler	52(98)	0(0)	0(0)	1(2)	53(100)
G.O.Paşa	23(24)	72(74)	2(2)	0(0)	97(100)
Bağcılar	54(90)	0(0)	6(10)	0(0)	60(100)
Fatih	61(91)	0(0)	6(9)	0(0)	67(100)
Bakırköy	38(90)	0(0)	4(10)	0(0)	42(100)
B.çekmece	68(96)	0(0)	3(4)	0(0)	71(100)
Beyoğlu	37(95)	0(0)	2(5)	0(0)	39(100)
Kağıthane	56(97)	0(0)	2(3)	0(0)	58(100)
Esenler	28(97)	0(0)	1(3)	0(0)	29(100)
Silivri	42(98)	0(0)	1(2)	0(0)	43(100)
Pendik	69(99)	0(0)	1(1)	0(0)	70(100)
Kartal	72(99)	0(0)	1(1)	0(0)	73(100)
Beykoz	57(100)	0(0)	0(0)	0(0)	57(100)
Çatalca	55(100)	0(0)	0(0)	0(0)	55(100)
Eminönü	20(100)	0(0)	0(0)	0(0)	20(100)
Sarıyer	51(100)	0(0)	0(0)	0(0)	51(100)
Şile	19(100)	0(0)	0(0)	0(0)	19(100)
Sultanbeyli	26(100)	0(0)	0(0)	0(0)	26(100)
Zeytinburnu	35(100)	0(0)	0(0)	0(0)	35(100)
Adalar	7(100)	0(0)	0(0)	0(0)	7(100)
Toplam	1171(69)	277(17)	96(6)	139(8)	1683(100)

Araştırma sorusunda yer alan “İlk ve ortaöğretim kurumlarının e-posta ve web sitesi adresine sahip olma durumları arasındaki dağılım anlamlı mıdır?” sorusuna cevap aramak üzere İs-

tanbul il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin resmi web sitelerinde adresleri tespit edilen 513 öğretim kurumu ile gerçekleştirilen kay-kare test sonuçları Tablo-2 de verilmiştir.

Tablo II

E-posta ve Web Sitesine Sahip Olma Durumu İle Okul Türüne İlişkin Kay-Kare Testi

	e-posta:Yok Web:Yok f(%)	e-posta:Var Web:Yok f(%)	e-posta:Yok Web:Var f(%)	e-posta:Var Web:Var f(%)	Toplam f(%)
Ortaöğretim	0(0)	53(32)	54(33)	57(35)	164(100)
İlköğretim	1(3)	224(64)	42(12)	82(24)	349(100)
Toplam	1(2)	277(54)	96(19)	139(27)	513(100)

$\chi^2 = 52,70$ sd= 3 p=,00

Test sonuçlarına göre ilk ve orta öğretim kurumlarının e-posta ve web sitesine sahip olma durumları arasındaki dağılımın anlamlı olduğu görülmektedir [$\chi^2=52,70$ p<,05]. Örneklemde yer alan toplam 513 öğretim kurumunun %27'si e-posta ve web adresinin her ikisine birden sahiptir. Bu oranın öğretim kurumları arasındaki dağılımına bakıldığında, ortaöğretimde %35 ilköğretimde ise %24 olduğu görülmektedir.

“Web sitelerine çalışma durumları açısından bakıldığında, ilk ve ortaöğretim kurumları arasındaki dağılım anlamlı mıdır?” sorusuna cevap aramak, web sitelerinin çalışma durumu ile okul türü arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek amacı ile gerçekleştirilen kay-kare test sonuçları Tablo-3’de verilmiştir. Test sonuçlarına göre okul türü ile web sitelerinin çalışma durumları arasındaki dağılımda anlamlı farkın olduğu görülmektedir [$\chi^2 = 37,37$ p<,05]. İlk ve ortaöğretim kurumlarına ait toplam 513 okulun %52’si web sitesine sahip değilken, çalışan web sitesine sahip okul sayısı %19’dur. Bu oranın öğretim kurumları arasındaki dağılımına bakıldığında ortaöğretimde %24 ilköğretimde ise %16 olduğu görülmüştür.

Tablo III

Web Sitelerinin Çalışma Durumu ile Okul Türüne İlişkin Kay-Kare Testi Sonuçları

	Çalışmıyor f(%)	Çalışıyor f(%)	Web Sitesi Yok f(%)	Toplam f(%)
Ortaöğretim	71(43)	39(24)	54(33)	164(100)
İlköğretim	78(22)	53(16)	214(61)	349(100)
Toplam	149(29)	96(19)	268(52)	513(100)

$\chi^2 = 37,37$ sd= 2 p=,00

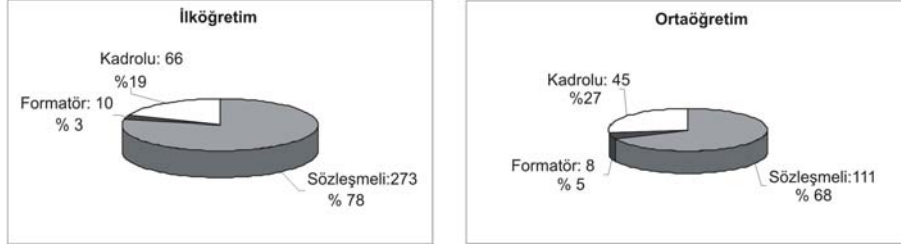
“Öğretim kurumlarının web sitelerini güncelleme durumları ilçeler bazında nedir?” sorusuna cevap aramak üzere örneklemde yer alan 513 okul için çapraz tablo oluşturulmuştur. Tablo-4’de verilen öğretim kurumlarının güncel web sitelerine sahip olma durumu incelendiğinde; Beşiktaş ilçesi %69 ile birinci sırada yer alırken, Güngören ve Şişli ilçeleri %18 ile ikinci sırada yer almaktadır. Örneklemde yer alan 24 ilçede 1414 okulun %64’ünün il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin resmi web sitelerinde adreslerine ulaşamamıştır. Adresleri bulunan okulların %19’u web sitesine sahip değilken, %11’nin web sitesi güncel değildir. Güncel web sitesine sahip okul oranı %7’dir (ilköğretim:57 ortaöğretim:39).

Tablo IV*Öğretim Kurumlarının İlçeler Bazında Web Sitelerini Güncelleme Durumları*

İlçe	Ulaşılamadı f(%)	Güncel Değil f(%)	Güncel f(%)	Web Site Yok f(%)	Toplam f(%)
Beşiktaş	0(0)	13(31)	29(69)	0(0)	42(100)
Güngören	7(25)	5(18)	5(18)	11(39)	28(100)
Şişli	7(16)	11(24)	8(18)	19(42)	45(100)
Kadıköy	26(25)	33(31)	16(15)	30(29)	105(100)
Ümraniye	50(48)	29(28)	16(15)	10(10)	105(100)
Bayrampaşa	25(71)	3(9)	5(14)	2(6)	35(100)
Eyüp	19(35)	8(15)	3(5)	25(45)	55(100)
K.çekmece	34(40)	15(17)	4(5)	33(38)	86(100)
Avcılar	28(90)	2(6)	1(3)	0(0)	31(100)
Bağcılar	54(90)	4(7)	2(3)	0(0)	60(100)
Fatih	61(91)	4(6)	2(3)	0(0)	67(100)
Tuzla	14(42)	5(15)	1(3)	13(39)	33(100)
Bakırköy	38(90)	3(7)	1(2)	0(0)	42(100)
Maltepe	2(4)	0(0)	1(2)	53(95)	56(100)
G.O.Paşa	23(24)	1(1)	1(1)	72(74)	97(100)
Üsküdar	89(98)	1(1)	1(1)	0(0)	91(100)
Beyoğlu	37(95)	2(5)	0(0)	0(0)	39(100)
B.çekmece	68(96)	3(4)	0(0)	0(0)	71(100)
Esenler	28(97)	1(3)	0(0)	0(0)	29(100)
Kağıthane	56(97)	2(3)	0(0)	0(0)	58(100)
Silivri	42(98)	1(2)	0(0)	0(0)	43(100)
Pendik	69(99)	1(1)	0(0)	0(0)	70(100)
Kartal	72(99)	1(1)	0(0)	0(0)	73(100)
B.evler	52(98)	1(2)	0(0)	0(0)	53(100)
Toplam	901(64)	149(11)	96(7)	268(19)	1414(100)

“Öğretim kurumlarında görev yapan bilgisayar öğretmenlerinin kadrolu olma durumu ile kurumun web sitesine sahip olma durumu arasındaki dağılım anlamlı mıdır” sorusu için oluşturulan ve öğretim kurumlarında görev yapan bilgisayar öğretmenlerinin kadro durumunu gösteren grafikler Şekil-3’de verilmiştir. İlköğretim okullarından 66 tanesinde kadrolu bilgisa-

yar öğretmeni, 10 tanesinde ise formatör öğretmen görev yapmaktadır. Ortaöğretim kurumlarının 45'inde kadrolu bilgisayar öğretmeni 8'inde formatör öğretmen bulunmaktadır. Geriye kalan 273 ilköğretim ve 111 ortaöğretim kurumunda ise sözleşmeli personel bulunmaktadır.



Şekil 3 İlk ve Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Bilgisayar Öğretmenlerinin Kadro Durumu

Öğretim kurumlarında görev yapan bilgisayar öğretmenlerinin kadrolu olma durumu ile kurumun web sitesine sahip olma durumu arasındaki dağılımın anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere kay-kare testi kullanılmıştır. Tablo-5’de verilen test sonuçları doğrultusunda dağılımın anlamlı olduğu, web sitesine sahip okul oranının kadrolu bilgisayar öğretmeni bulunan öğretim kurumlarında daha büyük olduğu tespit edilmiştir [$\chi^2 = 6,85$ $p < ,05$].

Tablo V

Web Sitesine ve Kadrolu Bilgisayar Öğretmenine İlişkin Kay-Kare Testi Sonuçları

Kadrolu Bilgisayar Öğrt.	Web Yok	Web Var	Toplam
	f(%)	f(%)	f(%)
Yok	228(57)	170(43)	398(100)
Var	50(44)	65(56)	115(100)
Toplam	278(54)	235(46)	513(100)

$$\chi^2 = 6,85 \quad sd = 1 \quad p = ,009$$

“Web sitelerinin güncel olma durumu ile kurumda kadrolu bilgisayar öğretmeni bulunma durumu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusu için kullanılan kay-kare test sonuçları Tablo-6’da verilmiştir. Test sonuçları incelendiğinde, ilk ve orta öğretim kurumlarına ait web sitelerinin güncel olma durumu ile kadrolu bilgisayar öğretmenine sahip olma durumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu [$\chi^2 = 10,86$ $p < ,05$] görülmüştür.

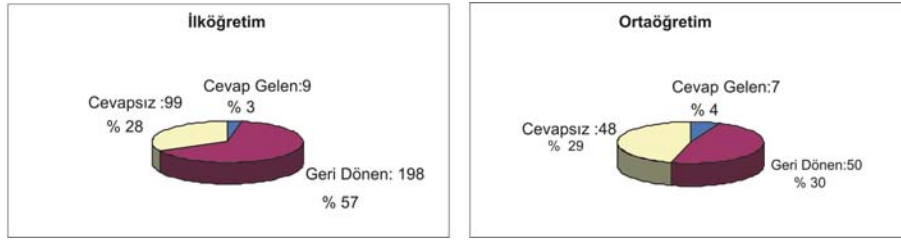
Tablo VI

Web Sitesinin Güncel Olma Durumu İle Kadrolu Bilgisayar Öğretmenine Sahip Olma Durumuna İlişkin Kay-Kare Testi Sonuçları

Kadrolu Bilgisayar Öğrt.	Web sitesi Güncel Değil	Web sitesi Güncel	Web Sitesi Yok	Toplam
	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)
Yok	106(27)	64(16)	228(57)	398(100)
Var	36(31)	29(25)	50(44)	115(100)
Toplam	142(28)	93(18)	278(54)	513(100)

$$\chi^2 = 10,86 \quad sd = 2 \quad p = ,004$$

“E-posta yoluyla bilgilendirme düzeyi açısından bakıldığında ilk ve ortaöğretim kurumları arasındaki dağılım anlamlı mıdır?” sorusu için ilk ve ortaöğretim kurumlarına gönderilen e-postaların cevapları ile gerçekleştirilen analiz sonuçları Şekil-4’de verilen grafiklerle özetlenmiştir. E-posta adresine ulaşılan 411 öğretim kurumuna (306 ilköğretim, 105 ortaöğretim) gönderilen e-postalar için 16 öğretim kurumundan (9 ilköğretim, 7 ortaöğretim) cevap gelmiştir. Gönderilen e-postaların 248 tanesi (198 ilköğretim, 50 ortaöğretim) e-posta adreslerinin kapanmış olması gibi olası nedenlerden dolayı hedefine ulaşmamıştır. Geri kalan 147 öğretim kurumu ise (99 ilköğretim, 48 ortaöğretim) gönderilen e-postaları cevaplandırmamıştır.



Şekil 4 İlk ve Ortaöğretim Kurumlarına Gönderilen E-posta Cevaplarının Analiz Sonuçları

Okullara gönderilmiş e-posta cevap durumu ile okul türü arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere gerçekleştirilen kay-kare testi sonuçları Tablo-7’de verilmiştir. Test sonuçlarına göre okul türü ile e-posta cevap durumu arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir [$\chi^2 = 48,349$ $p < ,05$]. Gerek cevap gelen e-posta sayısı gerekse ulaşmadığı için geri dönen e-posta sayısına bakıldığında, ortaöğretim kurumlarının ilköğretim kurumlarına kıyasla e-posta kullanımı konusunda görece daha iyi oldukları görülmektedir. Zira ulaşmadığı için geri dönen e-posta oranı ilköğretim okullarına %57 iken ortaöğretim kurumlarında % 30’dur.

Tablo VII

E-posta Kullanımı ve Okul Türüne İlişkin Kay-Kare Testi Sonuçları

	Cevap Geldi f(%)	Cevap Gelmedi f(%)	e-posta Geri Döndü f(%)	e-posta Yok f(%)	Toplam f(%)
Ortaöğretim	7(4)	48(29)	50(30)	59(36)	164(100)
İlköğretim	9(3)	99(28)	198(57)	43(12)	349(100)
Toplam	16(3)	147(29)	248(48)	102(20)	513(100)

$$\chi^2 = 48,349 \quad sd = 3 \quad p = ,000$$

Tartışma ve Öneriler

İstanbul ilinde 1268 ilköğretim ve 415 ortaöğretim olmak üzere toplam 1683 Öğretim Kurumu bulunmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2006). Ancak İstanbul il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin resmi web sitelerinde yapılan incelemeler sonucunda sadece 513 öğretim kurumunun (%30,5) ilgili sitelerde adresleri bulunduğu tespit edilmiştir. İstanbul ilinde bulunan 32 ilçeden, ilköğretim kurumlarında 24 ortaöğretim kurumlarında ise sadece 12, ilçede görev yapan okulların web site ve e-posta adreslerine ulaşma imkanı vardır. Bu 24 ilçede ise toplamda 411 (%24,4)

okulun e-posta adresi 248(%14,7) okulun ise web site adreslerine il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin web siteleri aracılığıyla ulaşılabilir.

Araştırma bulgularına göre, öğretim kurumlarının e-posta adreslerine sahip olma düzeyleri ilçeler bazında incelendiğinde Maltepe ilçesinin %95 ile ön sırada olduğu görülmektedir. E-posta ve web sitesi adreslerinin her ikisine birden sahip olma durumları açısından bakıldığında %37 ile Ümraniye ilçesi birinci durumda iken %31 ile Kadıköy ilçesi ikinci ilçe durumundadır. 24 ilçenin 11'inde (%34) e-posta ve web sitesi adresinin her ikisine sahip olan okul tespit edilememiştir. 8 ilçede bulunan okulların il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerine ait resmi web sitelerinde web ve e-posta adreslerine ulaşamamış olması oldukça çarpıcıdır.

Araştırma bulgularına göre ilk ve ortaöğretim kurumlarının e-posta ve web sitesi adresine sahip olma durumları arasındaki dağılım anlamlı olup, ortaöğretim kurumlarında daha yaygın olduğu söylenebilir(ortaöğretim:%35; ilköğretim %24). Ancak bu kullanım oranı ülkemizin uluslararası platformda hak ettiği statüyü kazanması için yeterli değildir. Cengizhan ve Yüce(1998) tarafından gerçekleştirilen çalışmada elde edilen benzer sonuçlar ile e-posta kullanma oranının kamu ve özel kuruluşlarda da yetersiz olduğu belirlenmiştir.

Örnekleme yer alan 513 okul ile gerçekleştirilen araştırma bulgularına göre; çalışan web sitesine sahip olma durumuna bakıldığında, ilk ve ortaöğretim kurumları arasındaki dağılım anlamlı olduğu görülmektedir. Kurumlara ait toplam 513 okulun %52'si web sitesine sahip değilken, çalışan web sitesine sahip okul oranı sadece %19'dur. Bu oranın öğretim kurumları arasındaki dağılımına bakıldığında ortaöğretimde %24 ilköğretimde ise %16 olduğu görülmektedir.

Güncel web sitelerine sahip olma durumuna bakıldığında Beşiktaş ilçesi %69 ile birinci sırada yer alırken, Güngören ve Şişli ilçeleri %18 ile ikinci sırada yer almaktadır. Örnekleme yer alan 24 ilçede 1414 okulun %64'ünün il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin resmi web sitelerinde internet adreslerine ulaşamamıştır. Adresleri bulunan okulların %19'u web sitesine sahip değilken, %11'nin web sitesi güncel değildir. Güncel web sitesine sahip okul oranı ise sadece %7'dir.

Beşiktaş ilçesinde bulunan öğretim kurumlarının web sitelerini güncelleme bakımından diğer ilçelere kıyasla daha iyi olduğu görülmekle birlikte, Milli Eğitim Bakanlığı'nın WEB sayfası hazırlama ile ilgili genel kurallarına uygun olarak hazırlandıklarını söylemek mümkün değildir. Zira Milli Eğitim Bakanlığının 20.10.2000 tarih ve 8846 sayılı genelgesinde, web sitesi olan öğretim kurumlarında bir "WEB yayın ekibi"nin kurulması ve bu yayın ekibinin web site güncellemelerini yapmaları gerektiği bildirilmektedir. Ancak ziyaret edilen web sitelerinin bir çoğunun genelgede bildirilen kurallara uygun olarak düzenlenmediği tespit edilmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda İstanbul ilinde bulunan öğretim kurumlarının büyük çoğunluğunda Web Yayın Kurulu bulunmadığı belirlenmiştir. İşletmelere yönelik yapılan bir çalışmada benzer sonuçlara rastlanmıştır (Sevim & Öncel, 2002).

Bir diğer araştırma sonucuna göre, ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan bilgisayar öğretmenlerinin kadrolu olma durumu ile kurumların web sitesine sahip olma ve sitenin güncel olma durumu arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ancak kadrolu bilgisayar öğretmeni olduğu halde web sitesi olmayan okul oranının(%44) azımsanamayacak kadar çok olduğu görülmektedir. Bu durumda öğretim kurumlarında bulunması gereken WEB yayın ekibinin içinde yer alan bilgisayar ve formatör öğretmenlerinin ya bu ekibe yer almadıkları ya da yeterince etkili olmadıkları söylenebilir.

E-posta yoluyla bilgilendirme düzeyi açısından bakıldığında ilk ve ortaöğretim kurumları arasındaki dağılımın anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere gerçekleştirilen kay-kare testi sonuçlarına göre okul türü ile e-posta cevap durumu arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür. E-posta adresine ulaşılan 411 öğretim kurumuna gönderilen e-postalar için 16 öğretim kurumundan cevap gelmiştir. Gönderilen elektronik postaların 248 tanesi, e-posta adreslerinin

kapanmış olması, mail adreslerinin doğru olmaması, dzenli kontrol edilmediği için kotasının dolmuş olması gibi olası nedenlerden dolayı hedefine ulaşamamıştır. Geri kalan 147 ğretim kurumu ise gönderilen e-postaları cevaplandırmamıştır. E-posta adresine sahip olma düzeyi açısında bakıldığında Gaziosmanpaşa ilçesi %74 ile ikinci ilçe konumundadır. İlçenin milli eğitim müdürlüğü sitesinde, 71 okulun tümüne ait e-posta adresleri bulunmakla birlikte, gönderilen e-postalardan 70 tanesi e-posta adreslerinin kapanmış olmasından veya başka nedenlerden dolayı hedefine ulaşmamış, geriye kalan 1 e-posta ise cevaplandırılmamıştır. Ayrıca bu 71 okuldan hiçbirinin web sitesi bulunmamaktadır. Görüldüğü gibi önemli olan sadece e-posta sahibi olmak değil, onu etkili bir şekilde kullanabilmektir.

Öğretim kurumlarının e-dönüşüm süreci devam etmekte, Milli Eğitim Bakanlığı bu konudaki çalışmalarını sürdürmektedir. Yapılması gerekenler ile ilgili eylem planları ve genelgeler yayınlanmakta ancak bu çalışmalar uygulamaya geçirilememektedir. Milli Eğitim Bakanlığı 20.10.2000 tarih ve 8846 sayılı genelgesinde ğretim kurumlarının web sitelerinin nasıl hazırlanması gerektiği ile ilgili bilgiler yer almasına ve bu genelgenin okullara gönderilmesine rağmen ğretim kurumlarında gereken ilgiyi yeterince görmediği açıktır. Sonuç olarak, AB sürecinde ğretim kurumlarımızın, e-posta ve web sitesini bilgilendirme ve iletişim aracı olarak kullanım konusunda önemli eksikleri olduğu görülmüştür.

Yapılması gerekenler ile ilgili yayınlanmakta olan genelgeler ve eylem planları bir an önce uygulamaya geçirilmeli, il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri bu konuda çalışmalar başlatmalıdır. Okullarda bir web yayın kurulunun oluşturulması ve bu kurulun aktif olarak çalışabilmesi için gerekli desteğin sağlanmasında yarar vardır. Her okulda kadrolu bilgisayar öğretmenin bulunması ve bu konuda görev alması, belirlenen eksiklerin giderilmesinde etkili olacaktır.

Kaynakça

- Cengizhan, C. & Yüce, H. (1998, Kasım 14). *İnternette web sayfası bulunan büyük şirketlerin elektronik posta kullanımının belirlenmesi*. Türkiye'de İnternet Konferansları IV'de sözlü bildiri, İstanbul.
- Devlet Planlama Teşkilatı.(2005). *E-dönüşüm Türkiye projesi 2005 eylem planı*. <http://www.bilgitoplumu.gov.tr/2005EP/2005EylemPlani.pdf>. adresinden 29 Kasım 2006 tarihinde edinilmiştir.
- Means, G. & Schneider, D. (2000). *Meta-capitalism: The e-business revolution and the design of 21st century companies and markets*. New York: John Wiley and Sons Inc.
- Milli Eğitim Bakanlığı.(n.d.). *20 Ekim 2000 tarih ve 8846 sayılı genelge*. <http://www.meb.gov.tr/baglantilar/okullar/okulwebpageformu/8846sayiligenelge.doc> adresinden 12 Aralık 2005 tarihinde alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı.(n.d.). <http://istanbul.meb.gov.tr/okullarimiz.htm>. adresinden 10 Ekim 2006 tarihinde alınmıştır.
- Nohutçu,A.&Demirel.D.(2005). Türkiye'deki e-devlet uygulamaları. *Türk İdare Dergisi*, 447,35-36. http://www.icisleri.gov.tr/_icisleri/TurkIdareDergisi/A.Nohut%203558.doc. adresinden 10 Kasım 2006 tarihinde alınmıştır.
- Pak, N.K.(2001). *İnternet haftası açılış toplantısı konuşması*, Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurulu, <http://www.internethaftasi.org/hafta01/acilis/tubitak.html> adresinden 5 Eylül 2006 tarihinde alınmıştır.
- Sevim, Ş. & Öncel, M. (2002, Aralık 20). *İşletmelerde bilişim teknolojilerinin kullanım düzeyinin belirlenmesine yönelik bir saha çalışması*.Türkiye'de İnternet Konferansları VII'de sözlü bildiri. <http://inet-tr.org.tr> adresinden 10 Aralık 2005 tarihinde alınmıştır.
- Yıldız, M.(2004). *Elektronik (e)-devlet kuram ve uygulamasına genel bir bakış ve değerlendirme*. <http://www.edevlet.net>. adresinden 27 Kasım2005 tarihinde alınmıştır.

İlköğretim Bilgisayar Dersi Öğretim Programı: Eleştirel Bir Bakış ve Uygulamada Yaşanan Sorunlar

Primary School Computer Curriculum: A Critical Evaluation and Problems Faced During Implementation

Süleyman Sadi SEFEROĞLU*

Öz

Problem Durumu: Günümüzde hem bilgi kapsamı, hem de teknolojik gelişmeler büyük bir hızla değişmekte ve yayılmaktadır. Bu oluşumlar, doğal olarak öğrenme-öğretme biçimlerini de etkilemektedir. Öğretim materyallerinin hazırlanmasından sunuş ve değerlendirme sürecine kadar teknolojinin, özellikle bilgisayara dayalı teknolojilerinin vazgeçilmezliği eğitimcileri yeni kuramlar ve uygulama yollarının arayışına itmektedir. Teknolojinin gelişmesi ile birlikte öğretim-öğrenme teknolojileri bir bilim dalı olarak varlığını oluşturmaya başlamıştır. Bu gelişmelerin bir sonucu olarak Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Bölümleri açılmıştır. BÖTE Bölümü mezunlarının çoğu ilk ve ortaöğretim kurumlarında bilgisayar öğretmeni olarak görev almaktadırlar.

Bilişim teknolojileri alanında yaşanan gelişmeler öğretim programlarında da bir takım değişiklikler yapma gereğini doğurmaktadır. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, yeni bir "İlköğretim Bilgisayar Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı" hazırlamıştır. Öğretim programı bu alanda birçok yeniliği öğretme-öğrenme süreçlerine yansıtmayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın Amacı: Bu çalışmada 2006 yılında ön denemesi yapılarak 2007 yılında uygulanmasına başlanan yeni ilköğretim bilgisayar dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı değişik yönleriyle incelenmiştir. Bu inceleme yapılırken programın uygulamasında yaşanan/yaşanabilecek sorunlar da ele alınmış ve ayrıca BÖTE öğretim programı incelenerek bu programla yetişen bilgisayar öğretmenlerinin yeni İlköğretim Bilgisayar Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programının gerektirdiği becerilere ne ölçüde sahip olabilecekleri tartışılmıştır.

Araştırmanın Yöntemi: Bu çalışma 2006 yılında kabul edilen "İlköğretim Bilgisayar Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı"nu eleştirel bir bakışla incelemeyi amaçlayan betimsel bir çalışmadır. Bu inceleme yapılırken programın temel modüllerine göz atılmış, programın uygulamasında yaşanabilecek sorunlar ele alınmıştır. Ayrıca BÖTE Bölümü öğretim programı incelenerek bu programla yetişen bilgisayar öğretmenlerinin yeni İlköğretim Bilgisayar Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programının gerektirdiği becerilere ne ölçüde sahip oldukları tartışılmıştır. Son olarak elektronik ortamda ulaşılan bilgisayar öğretmenlerinin programlarla ilgili görüşleri değerlendirilmiştir.

* Yrd.Doç.Dr., Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, sadi@hacettepe.edu.tr

Bulgular ve Sonuçlar: Yapılan değerlendirmelere göre, yeni ilköğretim Bilgisayar Dersi Öğretim Programının “kazanımlar, performans göstergeleri, yaparak yaşıyarak öğrenme ve proje tabanlı etkinlikleri, etkinlik örnekleri ve değerlendirme” bölümleriyle alana katkı getirdiği anlaşılmaktadır. Ancak öte yandan programın uygulamasında güçlüklerle yol açan birçok unsurun varlığı da göze çarpmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Anahtar sözcükler: Bilgisayar dersi öğretim programı, bilgisayar öğretmenleri, bilgisayar eğitimi

Abstract

Background: Today, both the scope of knowledge and technological developments are changing and spreading fast. These changes naturally affect teaching-learning methods. The indispensability of the technology in designing, developing, presenting and evaluating instructional materials has forced educators to search for new theories and look for new ways of practices. Parallel to the developments in technology, teaching-learning technologies emerged as a subject area in education. As a result departments of Computer Education and Instructional Technology (CEIT) were founded. Most of the graduates of CEIT departments are appointed as computer teachers in primary and secondary schools.

The developments in information and communication technologies (ICT) require that the school curricula are revised. Thus, Ministry of National Education of Turkey (MONE) developed a new Primary School (Grades 1-8) Computer Program. This program includes a number of different views and perspectives to be applied in the teaching-learning processes.

Purpose: In this study, Primary School (Grades 1-8) Computer Program which was developed by the MONE in 2006, and fully implemented in 2007 was examined. Examination process also included the problems which were faced by the computer teachers during the implementation. One of the main questions in this investigation was whether computer teachers who graduated from CEIT Departments have the knowledge and skills required by the new Primary School Computer Instruction Program. In order to answer this, instructional program of CEIT Departments was examined to see whether the courses can cover the required skills.

Methods: This is a descriptive study in nature. The new primary school computer curriculum was examined in terms of whether it is compatible with international standards, whether the computer teachers who would be implementing it have the basic skills, and whether the modules of the curriculum such as activities and evaluation have any contribution to the field. In addition, computer teachers' reflections and problems they faced about the new curriculum were presented.

Findings/Results/ Conclusions: The findings suggest that the new Primary School Computer Program has positive contributions to the field with its “the objectives, performance indicators, project based activities, sample activities and evaluation” modules. However, despite these positive characteristics, it is also observed that in its implementation some problems may arise.

Keywords: Computer education, computer curriculum, computer teachers

Son yıllarda, özellikle son on yılda, toplumun değişik kesimlerinde; işte, okulda ve evde bilişim teknolojilerinin yaygın bir şekilde kullanıldığı gözlenmektedir. Giderek daha çok kişi çeşitli nedenlerle kendilerine sunulan bu yeni teknolojileri kullanmaya çalışmaktadır. Birçok kişi bilişim teknolojilerinin işleri hem kolaylaştırdığını ve hem de daha etkili bir şekilde yerine ge-

tirdiğini ve ayrıca eğlenceli bir hale dönüştürdüğüne inanmaktadır. Bilişim teknolojileri çok büyük miktarda bilgiyi çok kısa bir sürede ulaşılabilecek bir şekilde kullanıma sunmaktadır. Bu yüzden 21.yüzyıl biliminde gelişmenin çok hızlı bir şekilde transfer edildiği bir dönem olarak da tanımlanmaktadır.

Bundan 10-15 yıl kadar önce “son 10 yılda yaratılan bilgi insanlığın başlangıcından bugüne kadar yaratılan bilgidен daha fazladır.” denilmekteydi. Günümüzde, bilişim teknolojileriyle ilgilenen uzmanlar ve araştırmacılar bilgi birikiminin her 2 yılda ikiye katlandığını ifade etmektedirler. Bu süre her geçen yıl kısalmaktadır (Acun, 1998; D’Angelo, 1995; Alakuş, 2005). Bilginin bu kadar hızlı bir şekilde çoğalmasının arkasında hepimizin bildiği gibi, bilişim teknolojileri alanında gerçekleşen yenilikler bulunmaktadır. Bilişim teknolojilerinde sürekli olarak gelişmeler ve yenilikler olmakta, bu teknolojiler daha çok insanın yaşamını etkilemekte ve bu teknolojiler yaygınlaştıkça onlara erişim de giderek daha kolay olmaktadır.

Bilginin kapsamında ve teknolojik gelişmelerde yaşanan hızlı değişimler doğal olarak öğrenme-öğretme biçimlerini de etkilemektedir. Öğretim materyallerinin hazırlanmasından sunuş ve değerlendirme sürecine kadar teknolojinin, özellikle bilgisayara dayalı teknolojilerinin vazgeçilmezliği eğitimcileri yeni kuramlar ve uygulama yollarının arayışına itmektedir. Böylece öğretim-öğrenme teknolojileri bir bilim dalı olarak, teknolojinin gelişmesi ile birlikte varlığını oluşturmaya başlamıştır. Bu gelişmelerin bir sonucu olarak üniversitelerin öğretmen yetiştiren fakültelerinin bünyesinde Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Bölümleri açılmıştır. BÖTE Bölümü mezunlarının çoğu ilköğretim kurumlarında Bilişim Teknolojileri ve orta-öğretim kurumlarında Bilgi ve İletişim Teknolojileri öğretmeni olarak görev almaktadırlar.

Yeni bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim öğretim ortamlarında etkili kullanımı BÖTE mezunlarının görev alanını oluşturmaktadır. BÖTE Bölümü öğrencileri öğretmen olmak üzere yetiştirilmektedirler. Ancak bazı mezunlar “internet ortamları tasarımından görsel uzaktan eğitim tekniklerine, eğitim yazılımı tasarımından her türlü öğretim materyali üretimi”ne kadar yoğun bir ihtiyacı gözlemlendiği bilişim sektörüne nitelikli elemanlar olarak katılmaktadırlar.

Eğitimde üzerinde önemle durulması gereken konulardan birisi teknolojinin eğitimde kullanımınıdır. Bilgisayarların işlevi her geçen gün artmakta ve bu bir taraftan öğrenme-öğretme süreçlerini, diğer taraftan eğitimin ekonomik ve toplumsal işlevlerini etkilemektedir. Teknolojinin eğitim sisteminde doğru kullanılabilmesi ve olası yararlarının üst düzeyde gerçekleştirilebilmesinde öğretmenler anahtar konumda bulunmaktadır.

Bilişim teknolojileri alanında yaşanan gelişmeler öğretim programlarında da bir takım değişiklikler yapma gereğini doğurmaktadır. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2006 yılında yeni bir “İlköğretim Bilgisayar Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı” hazırlamıştır. Program bu alanda birçok yeniliği öğretim-öğrenme süreçlerine yansıtmayı amaçlamaktadır. Ortaöğretim kurumlarına yönelik Bilgi ve İletişim Teknolojisi Dersi Öğretim Programını geliştirme çalışmaları ise halen devam etmektedir.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca 2006 yılında geliştirilen İlköğretim Bilgisayar Dersi (1-8. sınıflar) Öğretim Programının uygulanabilirliğini eleştirel bir bakışla değerlendirmek ve programın uygulanmasında yaşanan sorunları incelemektir.

Yöntem

Bu çalışma yeni ilköğretim bilgisayar dersi (1-8. sınıflar) öğretim programını eleştirel bir bakışla incelemeyi amaçlayan betimsel bir çalışmadır. Betimsel nitelikteki bu çalışma yapılırken programın temel modülleri incelenmiş, programın uygulamasında yaşanabilecek sorunlar ele

alınmıştır. Ayrıca BÖTE Bölümü öğretim programı incelenerek bu programla yetişen bilgisayar öğretmenlerinin yeni İlköğretim Bilgisayar Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programının gerektirdiği becerilere ne ölçüde sahip oldukları tartışılmıştır. Son olarak elektronik ortamda ulaşılan bilişim teknolojileri öğretmenlerinin programlarla ilgili görüşleri değerlendirilmiştir.

Yeni İlköğretim Bilgisayar Dersi Öğretim Programı, "programın genel yapısı, kazanımlar, performans göstergeleri, yaparak yaşayarak öğrenme, proje tabanlı etkinlikler, etkinlik örnekleri ve değerlendirme" özellikleri açısından incelenmiştir. Çoğunluğunu Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü mezunu olan bilişim teknolojileri öğretmenlerine değişik elektronik platformlar aracılığıyla ulaşılmıştır. Bilişim teknolojileri öğretmenlerinden "öğretim programını uygularken yaşadıkları sorunların neler olduğu, okullardaki alt yapının durumu, okullardaki diğer öğretmenlerin BT kullanma durumları, beklentileri ile okul yönetimlerinin ve velilerin durumu" gibi konularda görüşler alınmıştır.

Tartışma

Günümüzde bilgisayar dersini alan bir öğrencinin dersi aldıktan sonra bir takım temel becerilere sahip olması beklenir. Bu beklentiler uluslararası standartlarda da belirtilmektedir. Bu standartlardan birisi "Avrupa Bilgisayar Yetkinlik Sertifikası" (ECDL - European Computer Driving Licence) olarak bilinmektedir.

İlköğretim Bilgisayar Dersi Öğretim Programının Avrupa Bilgisayar Yetkinlik Sertifikası Standartlarına Uygunluğu

Avrupa Bilgisayar Yetkinlik Sertifikası aşağıdaki içerik başlıklarını kapsamaktadır:

- Bilgi Teknolojileri Kavramları
- Bilgisayarın Kullanımı ve Dosyaların Yönetimi
- Kelime İşleme
- Hesap Tablosu
- Veritabanı
- Sunum ve
- Bilgi ve İletişim

Avrupa Bilgisayar Yetkinlik Sertifikası dünyanın önde gelen bilgisayar kullanım yetkinliği sertifikasıdır. ECDL son kullanıcı bilgisayar yetkinlikleri için uluslararası alanda evrensel bir ölçüt olarak kabul edilmektedir. Birçok kamu ve özel kuruluş, uluslararası ve benzer kuruluşlar tarafından önde gelen bir sertifikasyon olarak benimsenmektedir. Dünya çapında 138'den fazla ülkede 4,5 milyonu aşkın birey bu sistemde yerini almış durumdadır (ECDL, 2007). İlköğretim bilgisayar dersi öğretim programı incelendiğinde içeriğin uluslararası bir standart olan "Avrupa Bilgisayar Yetkinlik Sertifikası" (ECDL) içeriğiyle örtüştüğü gözlenmektedir. Bilgisayar dersi öğretim programının, bu yönüyle uluslararası standartlara uygun olduğu anlaşılmaktadır.

İlköğretim Bilgisayar Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programının Temel Modülleri

Bir öğretim programı incelendiğinde 3 temel yapının varlığı göze çarpar: Hedefler, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme. İlköğretim bilgisayar dersi öğretim programında da bu 3 temel öge varlığını çeşitli özellikleriyle hemen göstermektedir. Örneğin kazanımlar verilirken, o kazanımlarla ilgili etkinlik ipuçlarının da verilmiş olması programı güçlü kılmaktadır. Ayrıca iki öğrenme alanı olarak özel yer verilen "Bilişim Teknolojileri'nde Bilimsel Süreç (BTBS)" ve "Bilişim Teknolojileri Etiği ve Sosyal Değerler (BTESD)" kazanımları bütün programa dağıtılmıştır. Alandan bazı bilişim teknolojileri öğretmenlerinin belirttiği gibi bu kazanımlarla öğrencilerin bilişim teknolojilerini gelişigüzel değil, aşamalı ve bilinçli bir şekilde neyi, nerede, nasıl ve hangi kurallara dikkat ederek öğrenmesi ve uygulaması gerektiği belirlenmiştir. Bu açıdan

bakıldığında bu kazanımlar sayesinde dersin daha da önemseneyeceği ve daha sistematik bir öğrenme ortamının sağlanacağı söylenebilir.

İlköğretim Bilgisayar Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programında Etkinlikler

Yeni bilgisayar dersi öğretim programında yer alan “yaparak yaşayarak öğrenme ve proje tabanlı etkinlikler ve etkinlik örnekleri” derste öğretmenin işini kolaylaştırıcı bir işlev üstlenmektedir. Bazı öğretmenler özellikle etkinliklerin, birbirinden bağımsız ve esnek bir yapıda olmasını olumlu bulduklarını belirtirken bazı öğretmenler de durumla ilgili olumsuz tablolar çizmektedirler.

Eski müfredatta öğrenciler değişik sınıflarda benzer konuları gördüğü için öğrenmede yeterli ilerleme sağlanamıyordu. Yeni müfredatta “sınıfların genel olarak belirli düzeylere göre basamaklandırılması, bir üst düzeye ulaşabilmesi için ilgili etkinliklerin esnek bir yapıya sahip olması; her etkinliğin birbirinden bağımsız ve farklı olması ve etkinliklerin görsel ve etkileşimli formlarla desteklenmiş olması” hem dersin işlenişini daha zevkli hale getirmekte hem de öğrenciler için kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlayacak bir zemin oluşturmaktadır (Öğretmen-1).

Alt basamaklarda yer alan 4., 5. ve 6. sınıfların kitaplarında yer alan etkinlikler temel ve orta düzeylere uygun ve de ileri düzeye temel oluşturacak düzeyde basamakların birbirini takip edebileceği şekilde hazırlanmıştır (Öğretmen-1).

Eski programda, 4. sınıftan 8. sınıfa kadar müfredat birbirinin aynısıydı. Bu durum sıkıntı yaratıyordu. Çocuğun 4. sınıftaki konusu ile 8. sınıftaki konusu arasındaki tek fark internet ve veri tabanı ünitesi. Öğrencilerin daha farklı şeyler öğrenebilmesi için sınıf defterine farklı şey yazıp derste farklı şey öğretiyordum (Öğretmen-2).

Eski programın içi çok boştu. Çocuklara 4. sınıftan 8. sınıfa kadar aynı konuları anlatmak problemli (Öğretmen-3).

Eski programda öğrenciler her yıl aynı konuları öğreniyordu. Örneğin word programı 6’larda da var, 7’lerde de var, 8’lerde de vardı. Artık bıkkınlık gelmişti çocuklara ve öğretmen faktörü çok önemli. Konular çok sıkıcı geliyor çocuklara. Şaklabanlık(!) yapmak zorunda kalıyoruz dersi sevdirmek için. Ayrıca milli eğitimin bütün derslere verdiği rehber kitaplarımız yok. Öğretmen açısından büyük problem oluyor bu durum. Bir de ben birinci dönem öğrencileri sınav yaptım, performans ödevi verdim, araştırmalar yaptırдыm. Ancak karneye not yansımadi. İkinci dönemin ilk günü çocuklar boşuna mı o kadar çalıştık dediler ve şimdi başı boşluk oluşmaya başladı derslerde. (Öğretmen-4)

Bir haftada 1070 öğrenciye etkinlik yaptınız diyelim (ki bu mümkün değil!). Bu etkinlikleri hangi zamanda, nerde ve nasıl değerlendireceksiniz? Lab.da kusan öğrenciyi ne zaman tuvalete götüreceksiniz, çöken Windowsları ne zaman yeniden kuracaksınız, dijital ortamdaki etkinlikleri nerede saklayacaksınız, nasıl tekrar toplayacaksınız, hayatında ilk defa tabureye oturan öğrencilerin tekerlekli tabureden düşmelerini önlemeye çalışırken, adını yazamayan öğrencilere Word’de nasıl dilekçe yazdıracağız? (Öğretmen-5)

İlköğretim Bilgisayar Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programında Değerlendirme

Programın değerlendirme bölümü, sunduğu yeni ve çeşitlilik içeren seçenekleriyle programı güçlendirmektedir. Değerlendirmede dikkat çeken ilk öge performans değerlendirmenin önemine yapılan vurgudur. Performans değerlendirmesinin “öğrenci ürün dosyası (portfolyo), proje, performans ödevi, drama, görüşme, yazılı raporlar, gösteri, poster” gibi teknikler izlenerek yapılabileceği belirtilmektedir. Değerlendirmede başvurulacak diğer teknikler “dereceli puanlama anahtarı (rubric) ve kontrol listeleri kullanma, öğrencilerle görüşmeler yapma, öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri ve proje süreci konusunda geri bildirimlerin verilmesi” şeklinde özetlenebilir.

İlköğretim Bilgisayar Dersine Ayrılan Süre

İlköğretim bilgisayar (2007 yılında dersin ismi *bilişim teknolojileri* olarak değiştirilmiştir) dersi için ayrılan sürede önerilen ve planlanan uygulamaların yapılmasının mümkün olmadığı gözlenmektedir. Bu ders için 1. 2. ve 3. sınıflarda haftada 1 ders saati, 4. ve 5. sınıflarda haftada

2 ders saati, 6. 7. ve 8. sınıflarda ise 1 ders saati ayrılmıştır. Bu ders saatlerinin bir öğretim yılı içindeki toplamı ECDL programında ayrılan süreden neredeyse iki kat fazladır. Ancak öğretmenler bir ders saati için ayrılan 40 dakikalık sürenin bir kısmını “öğrencilerin laboratuara yerleşimi, bilgisayarların açılması ve yoklamanın alınması gibi” ders dışı etkinliklere ayırmak zorunda kalmaktadırlar. Bu nedenle de ayrılan bir veya iki ders saati öğretim programında verilen etkinlikleri gerçekleştirmek için yeterli olmamaktadır. Ayrıca sınıfların kalabalık olması durumu öğretmenler açısından iyice zorlaştırmaktadır. İşte konuyla ilgili olarak belirtilen diğer görüşlerden bir kısmı:

Öğrenciler bilgisayar dersinin karneye geçmediğini öğrendikten sonra hiçbir yaptırım gücümüzmüz kalmadı. Öğrenciler dersi gezi dersi gibi görmeye başladı. Defter kitap getiriyorlar, dersi dinlemiyorlar, zayıf almaktan korkmuyorlar, dikkat çekici öğeleri takip etmiyor, etkinlikleri yapmıyor, boş getiriyorlar. Ayrıca sınıflar 45 kişilik. Bakanlığın yeni projesine göre 15 bilgisayarlık 2 lab kuruldu. Biz birini 25'e çıkardık da her bilgisayara 2 öğrenci oturabildik. Yine de yetersiz. Etkinlikler çok fazla ve yetiştirmek mümkün değil. Ayrıca en az 2 haftada bir 1070 tane etkinliği okumak değil bir insan için robot için bile mümkün değil (Öğretmen-5).

Dersin, seçmeli dersler kapsamına girmesi, 1 ders saatine indirilmesi ve notunun karnede yer almaması öğrencilerin derse karşı tutumunu olumsuz yönde etkilemiştir. Artık, bilgisayar dersi ilköğretimde önemsiz bir ders olarak algılanmaktadır (Öğretmen-6).

Ders saatinin yetersiz olduğunu düşünüyorum. Yeni programı inceledim ve yapılacak o kadar çok şey var ki; bunları bir öğretmenin 1 ders saatinde yapması mümkün değil. Özellikle okullarımızdaki bilgisayarların sistem özellikleri bu kadar düşükken. (Öğretmen-7).

Ders saati yetersiz. Dersin 1 saat oluşu, not verilmemesi vb. durumlar dersin hem idareci hem öğrenci gözünde değerini yitirmesini yol açtı. Bilgisayar öğretmenlerinin de hem motivasyonlarını hem de ekonomik durumlarını olumsuz yönde etkiledi (Öğretmen-1).

Yeni programa ait değerlendirme sistemi bence doğru ama her yerde uygulama imkanı yok. Ayrıca öğrencilerin bir derse ciddiyetle yaklaşımları aldıkları notlarla paralel. Bilgisayar dersinde ise böyle bir şey olmaması çocukları umursamaz ve ciddiyetsiz yapıyor. Bilgisayar dersini eğlence olarak görüyorlar (Öğretmen-8).

Bilgisayar dersleri seçmeli olduğu için gerek okul yönetimince gerekse öğrenciler tarafından fazla ciddiye alınmamakta. Dersin not olarak değerlendirilmemesi bunu tetikleyen en önemli etken bana göre. Bilgisayar dersinin öğrenciler tarafından ders olarak değil de bir oyun aracı olarak algılanması ve ders anlatımındaki isteksizlikleri biz ders öğretmenlerini de sıkıntıya sokmakta. Bir diğer nokta dersin 1 er saat olması. Öğrenciler konu ile ilgili uygulamaları yeteri kadar yapmadan dersin sona ermesi sıkıntı yaratmaktadır (Öğretmen-9).

Bilgisayar derslerinde genelde performans değerlendirme yapıyordum. Rubric'ler kullanıyordum. Fakat ders saati düşünce vakit yetersizliğinden basit etkinliklerle soru-cevap şeklinde değerlendirmeler yapıyorum. Program bitiminde genel uygulamalar da yapıyorum. Ayrıca not vermek de ortadan kalkınca öğrenci de dersi önemsememeye başladı. Sadece soru-cevapla o anki öğrenme durumunu kontrol edebiliyorum. Yapılması gereken aslında yeni sistemde belirtilmiş. Tamamen katılıyorum. Bir tür kolejlerde uygulanan sisteme benziyor. Fakat ders saati artar ve donanımsal yeterlilikler sağlansa verim alınabilir, aksi takdirde hiçbir anlamı olmaz (Öğretmen-1).

Öğretmenlerin görüşlerinden de anlaşıldığı gibi bilişim teknolojileri dersinin seçmeli oluşu, dersin notunun karnede yer almayor oluşu ve ders saatinin süresinin az oluşu birçok olumsuzluğu beraberinde getirmektedir. Özellikle okul yönetiminin derse verdiği önem, öğrenci ve velilerin tutumu ve son olarak kısıtlı ders saati süresinden dolayı bilişim teknolojileri öğretmenlerinin yeterli ders ücreti alamıyor olmaları öğretmenleri sıkıntıya sokmaktadır. Ancak bilişim teknolojileri dersiyile ilgili olarak yaşanan olumlu deneyimler de bulunmaktadır. Okul yönetiminin tutumunun olumlu sonuçlarını belirten bir öğretmenin söyledikleri bunun somut bir göstergesidir:

Bildiğim kadarıyla öğrencilerin en çok sevdikleri ders bilgisayar dersi ve okulumuzda bu dersin saatini artırmak için bazı seçmeli dersleri bilgisayar olarak değiştirdiler, genel olarak öğretmenler, öğrencilerin bilgisayar dersinden sonra rahatladıkları ve derslerine daha çabuk konsantre olduklarını söylüyorlar, hem bundan hem de teknolojiyi doyasıya kullanmaları açısından ders saati artırılabilir, ama konuların yetiştirilememesi gibi bir durum yok (Öğretmen-10).

İlköğretim Bilgisayar Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Ailenin Rolü

Yeni bilgisayar dersi öğretim programına göre okulda öğrencilere kazandırılan becerilerin kalıcı hale gelmesi için öğrencilerin evde bu becerileri destekleyici çalışmalar yapmaları beklenmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre ilköğretim okullarında bilgisayar başına düşen öğrenci sayısı 45'tir. İlköğretim Okullarında internet bağlantısı olan bilgisayar sayısı ise %6 oranındadır (Aktürk, 2006a, 2006b). Günümüz için düşük sayılabilecek bu oranlar okullarımızda teknoloji kullanımını sınırlandırıcı bir durum olarak kendisini hissettirecektir.

Öte yandan Devlet İstatistik Enstitüsü 2005 yılı Haziran ayında yapılan "Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanımı Araştırması" hanelerde bilişim teknolojileri sahiplik durumu konusunda ilginç veriler sunmaktadır. Bu araştırma verilerine göre kişisel bilgisayar sahibi olan hanelerin oranı yalnızca 11,62'dir. Bilgisayara sahip bu grubun İnternet'e erişimi ise 5,86'da kalmaktadır (DİE, 2006). Özellikle teknolojinin yayılımı ve kullanımında gözlenen hızlı gelişmeler düşünüldüğünde bu oranın düşüklüğü net olarak kendisini göstermektedir. Türkiye geneli için verilen bu oranlar kırsal kesim söz konusu olduğunda daha da düşmektedir. Bu durumda öğrencilerin ders dışında bilgisayarla ilgili bir çalışmayı evlerinde yapabilmeleri söz konusu olamayacaktır.

İlköğretim Bilgisayar Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programının Uygulanması ve Okullardaki Altyapının Durumu

Bilgisayar sahipliğine benzer bir durum internet erişimi için söz konusudur. İnternet erişiminin hiç olmadığı, düşük hızda olduğu veya düşük özellikli bilgisayarla yapılmaya çalışıldığı ortamlarda amaçlanan verime ulaşılması ya çok zor olacak ya da hiç mümkün olmayacaktır. Alt yapı konusunda sıkıntı yaşadıklarını belirten öğretmenlerin bu konudaki görüşleri özetle şöyledir:

Yeni kurulan BT sınıfları haricinde internet'i etkin olarak kullanabilen BT sınıfları yok. P2 233 MHz işlemcili, her ders binbir türlü sorunla karşımıza çıkan bilgisayarlarla dolu BT sınıfları. Öğrencilerim internet'i göremiyor ki araştırma yapmayı öğrensin ya da sağlıklı bilginin ne olduğunu kavrayabilsin (Öğretmen-11).

Geçtiğimiz yıl 8. sınıflarda (doğru) bilgiye nasıl ulaşılacağını kavratmaya çalışıyordum. Sınıfımızda 15 bilgisayar vardı. İki bilgisayar internet'e bağlandığında 3.sü bağlanmıyordu. Grupları oluşturduk. Projelerimizi paylaştık. Ama araştırma aşamasını yaklaşık üç ayda tamamlayabildik (Öğretmen-11).

Laboratuvar 2000 yılı Dünya Bankası 1. fazı ile kurulmuş. O yüzden bilgisayarlar miadını doldurmuş durumda. Laboratuvar eski ve yetersizdir. ADSL bağlantısı kullanılmaktadır. Okulun tamamı internete bağlıdır, ancak internet bağlantısı yavaştır (Öğretmen-6).

Bilgisayar sayısı 18, ADSL bağlantısı mevcut, ancak 10 bilgisayarda internete girilebiliyor. Bilgisayarların sistem özellikleri çok düşük. Pentium II bazı bilgisayarlarda Ethernet kartı bile yok. 10 tane bilgisayarda ADSL bağlantımız mevcut. Okulumuzdaki bilgisayarlar bu derece kötüyken, hiçbir öğretmen bu sınıfta ders işlemek istemiyor. Bilgisayarlar çok yavaş, devamlı kilitleniyor (Öğretmen-7).

Bilgisayarlar çok eski 32 Mb Ram Pentium MMX 1 Gb Hdd gibi içler acısı bir tablo. Bununla birlikte bir çoğu da arızalı. İdari kısımda bağlantı var, 2 bilgisayar internete bağlı. Bunun dışında laboratuvar ve sınıflardaki bilgisayarlarda bağlantı yok.

Bilgisayarların yetersiz ve eski teknoloji olması nedeniyle aksamalar oluyor. Sürekli bakım, tamir ve yeni programları çalıştırabilecek kapasite yetersizliği. İnternet bağlantısı olmadığı için de öğrenciler laboratuvarı araştırma amaçlı kullanamıyor. İnternet kullanımını da uygulamalı bilmiyorlar. 3-4 öğrenciye bir bilgisayarı birlikte kullanıyor olması da uygulama imkanını çok kısıtlıyor. Ayrıca ders saatlerinin azlığı da hem benim hem de birçok meslektaş arkadaşımın en ciddi sıkıntılarından biri (Öğretmen-12).

Kötü P2 eski makineler, devamlı arıza, Bilgisayar öğretmeni zaten öğretmen değil teknik servis elemanı. Şansım var ki idarem bari sıkıştırmıyor beni (Öğretmen-13).

Etkinlikleri uygularken tek sorun bilgisayarların çok eski olması, yani teknik sorunlar. Bazı okullarda yeni BT sınıfları kuruldu. Bu okullarda durum fena değil, ancak internet bağlantı hızları çok düşük. Bazı okullarda ise hala 98'de kurulan BT sınıfları var. Bunlar da durum içler acısı. 32 mb ram lerle çalışıyoruz. Windows 98'ler var: İnternet bağlantısı var, ancak bağlantı hızı çok düşük (Öğretmen-14).

Alt yapı konusundaki durumumuz şöyle; MEB 1. FAZ projesi ile gelen Pentium II PC'ler ve eski bir ağıımız mevcut. Fakat yeterli PC ve ağıımız yok...Bazı PC'lerin anakartları ya da benzer parçaları yanmış ve de önemsenmeyen bir derse ekipman alınmak istenmiyor ya da MEB'den gelecek 2. Faz ile dökülen makinaların güncellenmesi bekleniyor (Öğretmen-1).

Alt yapı yetersiz. Bilgisayarlar az, yetmiyor. İşlemci ve ramler düşük. Bilgisayarlar yavaş programların çalışmasında sorun var. Tek sevindirici yanımız projeksiyon makinemiz. İnternet bağlantısı var. Bağlantının kesilmediği zamanlar iyi, ama bağlantının kesilmediği zamanlar nadir (Öğretmen-15).

Yapılandırmacı anlayışa uygun olarak düzenlenen yeni ilköğretim bilgisayar dersi öğretim programında bilgi kaynağı olarak internetin sıkça kullanıldığına değinilen bir çalışmada (Karadağ, Yılmaz ve Aktay, 2006), öğrencilerin gerek proje, ödev gibi çalışmalarında gerek diğer öğrenme süreçlerinde internet'in olanaklarından yararlanılmasının beklendiği, ancak bu ihtiyacın da ancak internet kafelere gidilerek karşılanabileceği vurgulanmaktadır. İnternet kafelerin yaygınlık durumu ve bu tür ortamların ilköğretim çocuklarına uygunluğu düşünüldüğünde öğrenciler açısından durumun pek iç açıcı olmadığı anlaşılmaktadır. İnternet kafelerle ilgili olarak yapılan yasal düzenlemelerin bir sonucu olarak belli yaşın altındakilerin bu ortamları kullanabilmeleri de söz konusu değildir.

Öte yandan bazı okulların alt yapı açısından şanslı sayılabilecek durumda oldukları görülmektedir. Bu okullarda koşulların iyi olmasının temel nedeni olarak ise laboratuvarların yeni kurulmuş olması gösterilmektedir. Bu okullarda durum ideal düzeyde olmasa bile var olan koşullar Bilişim Teknolojileri dersinin işlenmesi açısından öğretmenleri mutlu kılacak düzeydedir.

Görev yaptığım okul ilçe merkezinin en eski okullarından birisi. Her sınıftan 1 er şube bulunmaktadır. İlçe merkezinin en kalabalık ilköğretim okulundan birisi. Okulun fiziki durumu öğrenci sayısını taşımaz durumda. Okul küçük olmasına rağmen öğrenci sayısı fazla. Bu durum da sıkıntı yaratmakta. Bilgisayar dersi açısından belirtecek olursam okulda BTS (Bilgi Teknolojisi Sınıfı) bulunmaktadır. Laboratuvar teknik olarak gayet güzel donanımlı. Bilgisayar dersinin işlenmesinde bir sıkıntı bulunmamaktadır. 20 +1 tane bilgisayar bulunmaktadır. Bunlardan 15 + 1 tanesi son sistem özelliklerine sahiptir. 5 tanesi ise ihtiyaçları giderecek düzeydedir. Bütün bilgisayarlarda İnternet bağlantısı bulunmaktadır (Öğretmen-9).

Kendi okulum için laboratuvar her türlü etkinliği ve dersi kaldırabilecek durumda. BT sınıfı yeni kurulduğu için durum gayet iyi, imkânlarımız oldukça fazla... İnternet bağlantısı MEB okulları için 256/512 şeklinde, bu da bütün okula yayıldığına ve bütün bilgisayarlar bağlandığında oldukça yavaş kalıyor (Öğretmen-10).

2 tane yeni BT sınıfı kuruldu, bizim okula sene başında. Bilgisayarların özellikleri Celeron 3.0 işlemci, onboard ekran kartı, yani Türkçesi 500 milyonluk bilgisayarlar (Öğretmen-5).

Okullara son bir iki yılda iyi yatırım yapılmış, ama çocukların maddi durumu kötü olduğu için %75-80 civarında ilk defa bilgisayarla karşılaşan bir yüzdeye sahip. Okuldaki bilgisayarların büyük bir bölümü kullanılıyor, fakat 3 tanesi devamlı arızalanıyor. Bakıma gidip geldikten sonra en fazla 2 hafta kullanılıyor. Okuldaki internet bağlantısı ise 512kbps sanırım (Öğretmen-16).

İlköğretim Bilgisayar Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programının Uygulanmasında Yaşanan Güçlükler

Yeni ilköğretim Bilgisayar dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı incelendiğinde programın "kazanımları, performans göstergeleri, yaparak yaşayarak öğrenme ve proje tabanlı etkinlikler, etkinlik örnekleri ve değerlendirme" özellikleriyle alana hayli katkı getirici özelliklere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Ancak, alanda bu programı uygulama sorumluluğuyla baş başa olan öğretmenlerden gelen yakınmalar bu işin düşünüldüğü gibi pek de kolay olmadığını göstermektedir. Uygulamadaki bilgisayar öğretmenlerinin görüşleri programın tek başına iyi hazırlanmış olmasının yeterli olmayabileceğini göstermektedir. İlköğretim Bilgisayar Dersi Öğretim Prog-

ramıyla ilgili olarak yaşanan önemli bir güçlüğü ders için ayrılan süreyle ilgili olduğu göze çarpmaktadır.

Planlama, basamaklar ve hedefler gerçekten çok doğru, çağa uygun ve yapılması gerektiği gibi. Fakat burada bizim karşılaştığımız ve aşamayacağımız sorun zaman sorunu gibi görünüyor. Bilgisayar dersleri haftada 1 saate indirildi. Önceki süre zar zor yetiyordu. Şimdi verilen bu sürenin yetmesi olanaksız gibi duruyor (Öğretmen-11)

Üst basamaklarda yer alan konuların bazılarında ayrılan sürenin yetersiz olduğu görülmüştür. Özellikle 7. ve 8. sınıf kitaplarında yer alan algoritma ve programlama gibi konuların ders saatlerinin artırılması öğrenmelerin daha kalıcı olması açısından önemlidir (Öğretmen-12).

Dersin süresinin haftada 1 saat olması özellikle kalabalık sınıflarda zaman sıkıntısına yol açmaktadır. Bu da hem öğrencinin o derse güdülenmesini hem de öğretmenin derste oluşabilecek sorunların çözümüne yönelik çabalarını olumsuz yönde etkileyecektir (Öğretmen-13).

Bilgisayar ders saatinin çok yetersiz olduğunu düşünüyorum. Teknik açıdan da yetkili bir kişinin okulda bulunması gerektiğini düşünüyorum. Özellikle yeni program da uygulamaya geçince öğretmen olarak bizlere çok fazla yük düşüyor. Öğrencilerin portfolyolarını düzenlemek, kontrol etmek ve bunları 1 saatte bitirmek çok zor. O yüzden tenefüslerde, öğle aralarında da öğrencilerin çalışmalarını kontrol etmek zorundayız (Öğretmen-7).

Ders saati 1 saat olduğu için yetersiz bir sınıfın en az 3 saat zorunlu bilgisayar dersi olması gerekir diye düşünüyorum. Çocukların yerleşimi, bilgisayarların açılması, yoklamanın alınması v.s ile geçen zaman zaten en az 15 dk. Kalyor 25 dk. ne anlatabilsek.. Zaman yönünden büyük sıkıntı var (Öğretmen-5).

Etkinlikler MEB'in yayınladığı programda güzel görünüyor. Gel gör ki sınıf ortamına geçildiğinde uygulanması bana biraz zor geldi, çünkü sahip olduğumuz 40 dakika tam anlamıyla bu planları uygulamamıza yeterli bir süre değil (Öğretmen-17).

Yeni İlköğretim Bilgisayar Dersi Öğretim programıyla ilgili olarak yaşanan bir başka sıkıntı da programda yapılan yeniliklerle ilgili olarak öğretmenlerin yeterince bilgilendirilmedikleri hususunda yoğunlaşmaktadır.

Bize kimse bu konuyu tam açıklamadı. Milli Eğitim diğer branşlardaki değişiklikleri tüm zümreyi toplayarak yapıyor; ancak bilgisayar öğretmenlerine değer verilmiyor. Kimse bizi umursamıyor. İlçede bir zümre toplantısı oluyor, her branşa ayrı bir sınıf ayrılıyor, ben tek olduğum için ayakta kalıyordum (Öğretmen-18).

Yeni program hakkında halen bilgilendirme yapılmadığı için günlük planlar yapılıp yapılmayacağı, hangi tür etkinlikler yapılacağı ve etkinliklerin nasıl yapılacağı hakkında bilgim yok, ama yeni müfredat öğrencilerin isteklerini karşılayacak şekilde hazırlanmaya çalışılmış. Etkinlikler konusu bilinmeyen bir konu, yeni müfredata uygun etkinlikler nasıl yapılacak bilinmiyor. Müfredatla ilgili öğretmen kitabı olmadığından bazı konular havada kalıyor, ama kendimiz etkinliklerle dersi pekiştirmeye çalışıyoruz (Öğretmen-10).

Yeni programda 8 basamak var. Çevremdeki kimileri tüm sınıflarda 1. basamaktan başlanması gerektiğini söylüyor. Kimisi her basamağın bir sınıfa ait olduğunu söylüyor. Ancak bu sefer de benim öğrencilerim sadece okulda bilgisayar gördükleri için öğretim programının uygulanması zor hale geliyor (Öğretmen-19).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yeni öğretim programlarının tanıtımı konusunda bir bilgilendirme toplantısı yapılmıştır. Ancak öğretmenlerin görüşlerine göre, bu toplantıya katılanların kendi illerinde verdikleri eğitimlerin yeterli bulunmadığı veya illerde yapılması gereken bilgilendirme toplantılarının en azından Bilgisayar dersi için hiç yapılmadığı sonucu çıkmaktadır. Bazı öğretmenler de İlköğretim Bilgisayar dersi için gereken "Öğretmen Kitabı"nın ellerinde olmayışının yarattığı zorluklara değinmektedirler. Bu görüşten de, "Öğretmen Kitabı"nın bütün öğretmenlere ulaştırılmadığı sonucu çıkmaktadır.

Öte yandan ayrıca öğretim programlarında yapılan bazı değişikliklerle ilgili olarak okullarda farklı uygulamalar da gözlemlenmektedir. Bu farklı uygulamaların bir kısmı uygulamalarda yaşanan zorlukları ortadan kaldırmak ve Bilişim Teknolojileri dersinin işlevselliğini artırmak

amacıyla yapılmaktadır. Ancak öte yandan başka uygulamalarda dersin ve ders öğretmenin hiç önemsenmediği açık bir şekilde anlaşılmaktadır. Bu da öğretmenler açısından rahatsızlık verici bulunmaktadır. Örneğin ders saatlerinin 4. ve 5. sınıflar için 1 saatten 2 saate çıkarılmasından sonra bazı okullarda yöneticiler eski uygulamayı sürdürmekte ve eklenen ders saatini başka derslere kaydırma yoluna gitmektedirler. Öğretmenin şevkini kırmakta olan bu durum bazı okul yönetimlerinin aldıkları kararların sonuçları açısından düşündürücüdür.

Dersin, seçmeli dersler kapsamına girmesi, 1 ders saatine indirilmesi ve notunun karnede yer almaması öğrencilerin derse karşı tutumunu olumsuz yönde etkilemiştir. Artık, bilgisayar dersi ilköğretimde önemsiz bir ders olarak algılanmaktadır (Öğretmen-6).

Bilgisayar öğretmenlerinin okullarda daha verimli kullanılmasını istedim. Diğer öğretmenlerin ve idarenin bize bakış açısının değişmesi gerekir. Bizim bilgimizin ve zamanımızın daha verimli kullanılmasını istedim. Öğretmenlerin ve idarecilerin angarya işleri o kadar çok vakitimi alıyor ki gün bitiminde işe yarar hiç bir şey yapmamış oluyorum (Öğretmen-20).

"Benden ve bu dersten müdürün beklentisi yok, velinin beklentisi yok, öğrencinin gözü zaten OKS'de çıkan dersler dışında bir şey görmüyor ve bu dersler dışındaki derslerden beklentisi yok. Ve üstüne üstelik anlattıklarımı dinleyen yok, ben neden ders anlatayım. Herkesi serbest bırakıp oyun oynatırım en iyisi bu. Bana ne." diyen bir çok öğretmen var. İşin bu yönüyle bakıldığında, bunlar hakikaten genç bir öğretmeni rahatsız eden, motivasyonu bozan durumlardır (Öğretmen-21).

Yukarıda birkaç örneğine yer verilen öğretmen görüşlerinden, özellikle dersin notunun karnede yer almayacağı oluşunun önemli bir sorun olduğu anlaşılmaktadır. Bilişim Teknolojileri dersin notunun karneden yer almıyor oluşu öğrencilerin, velilerin ve hatta okul yöneticilerinin derse bakışını etkilemektedir. Bu durumun bir sonucu olarak öğrenciler derse gereken ilgiyi göstermemekte, velilerin dersten beklentileri düşük olmakta ve okul yöneticileri de dersin önemsenmediğini düşündükleri için iki ders saatinden birisini başka dersler için kullanmayı düşünebilmektedirler.

Okuldaki Diğer Öğretmenlerin Durumu

Bilişim Teknolojileri dersi tek başına öğrencilerin davranışını değiştirebilecek bir ders değildir ve olmamalıdır. Bu konuda disiplinler arası işbirliği önem arz etmektedir. Öğrenciler Bilişim Teknolojileri dersinde kazandıkları becerileri diğer derslerde uyguladıkları sürece kalıcı öğrenmeler sağlanabilir. Ancak öğrencilerin, bilgisayar becerilerini diğer derslerde kullanabilme düzeylerinin diğer ders öğretmenlerinin beklentileriyle ve bizzat diğer ders öğretmenlerinin bilgi teknolojilerini kullanım düzeyleriyle doğru orantılı olduğu söylenebilir. Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin, okullarındaki diğer öğretmenlerin BT kullanma durumları hakkındaki görüşleri durumun hiç de iç açıcı olmadığını gözler önüne sermektedir. Bu konuyla ilgili bazı görüşler kısaca şu şekildedir:

BTE hakkında kimsenin en ufak bir fikri yok (Öğretmen-23).

Bilgisayar öğretmeninden çok şey beklenmektedir. Bilgisayarla ilgili olarak her şeyi sizin yapmanızı istemektedirler. En basitinden MS Word'da doküman hazırlamayı, internetten bir şey araştırmayı vb. sizden beklemektedirler (Öğretmen-23).

Çocuklar çok hevesli, belki de burada ders vermenin en zevkli yanı bu. Ama bence çocuklardan önce öğretmenlerin eğitilmesi şart. Çağın gerisinde kalmış çok sayıda öğretmen var (Öğretmen-17).

Aslında bazı öğretmenler varolan bilgi-okuryazarlıklarını geliştirerek ve de teknolojiye olan ilginç merakları yüzünden BT konusunda gerçekten bilgi sahibi olduklarını gördüm. Fakat genel olarak öğretmen camiasında hizmetiçi eğitim adı altında verilen kurslara sadece belge almak gözüyle bakıldığını üzümlere söylemeliyim. Bu nedenle genel olarak bakıldığında çoğu BT kavramının anlamını dahi bilmiyor diyebiliriz. Bu arada genç öğretmenler bu kategoriye girmiyor diyebilirim. Çünkü teknolojiyi bilinçli ve aktif olarak kullanabiliyorlar (Öğretmen-1).

Öğretmenlerden bazıları çok istekli ve boş zamanlarda kullanıyorlar, ama bu rakam genele bakıldığında çok düşük. Çoğu öğretmen korkuyor ve uzak duruyor BT sınıfından. Zaten sabah-tan BT Sınıflarında bilgisayar dersi olduğu için dolu oluyor (Öğretmen-5).

Öğretmenler teknoloji kullanma konusunda istekli değiller. İstekli olanlar 1-2 öğretmeni geçmiyor. Onlar da sınıfa gelmekten projeksiyonu alıp kendi sınıflarına götürüyor. Bilgisayarlara bakışları eski düşüncelerden kalma, eski mantık ders işleri teknoloji bizi bozar düşüncesindedir. Genç öğretmenler daha azimli, ancak onların da sayısının az olması eskilere ayak uydurmalarına sebep oluyor (Öğretmen-15).

Öğretmenlerden bir kısmı derslerini ara sıra laboratuvarında işlemektedirler. Diğer derslerin laboratuvarında işlenmesi durumunda eğer laboratuvar müsaitse gerekli yardımı bilgisayar öğretmeninden alarak işlemektedirler. Gerek bilgisayar kullanımı gerek internet kullanımı olsun öğretmenler kendileri ile ilgili ya da öğrencilerin kullanımıyla ilgili BT sınıflarının kullanımına destek vermektedirler. Öğrencilere araştırma konusu verdilerse onları laboratuvara yönlendirerek ve bilgisayar öğretmenin de desteğini alarak yardımcı olmaktadır (Öğretmen-9).

Öğretmenlerimizin kendilerine yetecek düzeyde bilgisayar bilgisi vardır. Öğretmenler BT kullanımı konusunda desteklerini esirgememektedirler (Öğretmen-24).

İlköğretim Bilgisayar Dersi Öğretim Programını Uygulayacak Olan Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Yeterlik Durumları

İlköğretim bilgisayar dersi (1-8. sınıflar) öğretim programındaki içeriği öğrencilere kazandıracak olanlar bilişim teknolojileri öğretmenleridir. Bu öğretmenlerin ilgili içeriği işleyecek yeterliğe sahip olup olmadıkları sorusu akla gelebilir. YÖK'ün Eğitim Fakültelerinin BÖTE Bölümleri için hazırladığı öğretim programları incelendiğinde (YÖK, 2006a), bilişim teknolojileri öğretmenlerinin yetiştirildikleri Eğitim Fakülteleri BÖTE Bölümleri öğretim programındaki derslerin bu içeriği onlara kazandıracak bir yapıya sahip olduğu sunucu ortaya çıkmaktadır.

YÖK, BÖTE Bölümleri lisans programını 2006-2007 öğretim yılından geçerli olmak üzere değiştirmiştir. Yapılan değişikliklerle eski programdaki bazı dersler kaldırılarak yerlerine yenileri konulmuş ve ayrıca seçmeli ders sayısı artırılmıştır. Bu konuyla ilgili olarak YÖK'ten yapılan açıklamaya göre programlar genellikle, %50 alan bilgisi ve becerileri, %30 öğretmenlik meslek bilgisi ve becerileri, %20 genel kültür derslerini içermektedir (YÖK, 2006b). Ancak şu anda görevde olan öğretmenler eski programları takip ettikleri için öğretim programındaki derslerin ECDL içeriğini onlara kazandıracak bir yapıda olup olmadığını irdelemek için öncelikle eski programa göz atılacaktır.

BÖTE Bölümünün eski programını incelendiğinde bilişim teknolojileri öğretmeni olmak üzere BÖTE Bölümlerinde okuyan adayların 1. sınıfın iki döneminde ECDL'in her modülünü kapsayan 5'er saatlik "Eğitimde Bilgi Teknolojileri I ve Eğitimde Bilgi Teknolojileri II" derslerini aldıkları görülmektedir. Adaylar daha sonraki dönemlerde aldıkları derslerde de bu derslerde edindikleri ECDL becerilerini uygulama şansı elde etmektedirler. Bazı seçmeli alan derslerinde bu beceriler üst düzeyde ürünlere dönüştürülmektedir. Öte yandan YÖK tarafından geliştirilen yeni BÖTE programlarında da ECDL içeriğinin kazandırıldığı ve pekiştirildiği benzer dersler bulunmaktadır. Örneğin haftada 5'er saat sunulan "Eğitimde Bilişim Teknolojileri-I ve Eğitimde Bilişim Teknolojileri-II" dersleri eski programdaki "Eğitimde Bilgi Teknolojileri I ve II" derslerine eşdeğer derslerdir. Programa ayrıca yeni alan dersleri de eklenmiş bulunmaktadır. Bu açıdan bakıldığında yeni programla yetişen BÖTE mezunlarının da temel ECDL becerilerine üst düzeyde sahip olacakları anlaşılmaktadır. YÖK'ün geliştirilen yeni programlarla ilgili olarak, "Eğitim Fakültelerinde uygulanacak olan yeni programların önemli bir özelliği AB ülkelerindeki öğretmen eğitimi programlarının çeşitli boyutlarıyla büyük ölçüde örtüşüyor" (YÖK, 2006b) şeklindeki açıklamasında bu duruma gönderme yapıldığı söylenebilir.

YÖK Eğitim Fakültelerinde yenilenen programlarla, kendisine söylenen yapan teknisyen öğretmen yerine, problem çözen ve öğrenmeyi öğreten öğretmenlerin yetiştirilmesinin hedeflendiğini (YÖK, 2006b) belirtmektedir. Bu özelliklere sahip öğretmenler aynı zamanda bilgi teknolojilerini etkili bir şekilde kullanan öğretmenlerdir. Ancak bu programlarla yetişen öğretmen adaylarının eğitim ordusuna katılarak alana katkı getirmeleri, ancak uzun zaman sonra olanaklı olabilecektir.

Sonuç

Yapılan değerlendirmelere göre, yeni İlköğretim Bilgisayar Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programının “kazanımlar, performans göstergeleri, yaparak yaşayarak öğrenme ve proje tabanlı etkinlikleri, etkinlik örnekleri ve değerlendirme” bölümleriyle alana katkı getirdiği anlaşılmaktadır. Özellikle programda yer alan “yaparak yaşayarak öğrenme ve proje tabanlı etkinlikler ve etkinlik örnekleri”nin derste öğretmenin işini kolaylaştırıcı bir işlev üstlendiği ve etkinliklerin birbirinden bağımsız ve esnek bir yapıda olmasının olumlu bulunduğu sonucuna varılmıştır. Programın değerlendirme bölümü, sunduğu yeni ve çeşitlilik içeren seçenekleriyle programı güçlendirmektedir. Programın bu özelliği bilgisayar öğretmenleri tarafından da vurgulanmış ve olumlu bulunduğu belirtilmiştir.

Öğretim programının ayrıca uluslar arası standartlara uygun olduğu gözlenmiştir. BÖTE Bölümü öğretim programı incelendiğinde bu bölüm mezunu bilgisayar öğretmenlerinin dersin içeriğini aktaracak bilgi ve becerilere üst düzeyde sahip oldukları ve bu konuda herhangi bir sorunun yaşanmadığı anlaşılmaktadır.

Öte yandan programın uygulamasında güçlükler yol açan birçok unsurun varlığı da göze çarpmaktadır. Özellikle bilgisayar öğretmenleri programın gereklerini sınıflarında gereğince yerine getirememekten yakınmaktadır. Bu konuda yaşanan en yaygın sıkıntı, dersin seçmeli bir ders haline getirilmiş olması ve karneye notunun yansıtılmamasıdır. Bu durum öğrencilerin, velilerin ve hatta okul yöneticilerinin derse önemsiz bir dersmiş gibi görmeleri sonucunu doğurmaktadır.

Program ne kadar iyi hazırlanmış olursa olsun, öğretmen ne kadar iyi yetişmiş ve ne kadar istekli olursa olsun eğer uygun koşullar sağlanmazsa harcanan emekler boşa gidecek ve bilgi teknolojilerinin kullanımı konusunda büyük kayıplar olabilecektir. Bu amaçla öncelikle Bilişim Teknolojileri dersinin ders saati sayısı artırılmalı ve dersin notunun karneye yansıtılması sağlanmalıdır. Ayrıca okullardaki alt yapı sorunlarına etkin ve kalıcı çözümler üretilmelidir.

Kaynakça

- Acun, R. (1998). *Bilim, bilgi teknolojisi ve Türkiye*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü Makale Arşivi . <Web: <http://www.history.hacettepe.edu.tr/archive/bilim.html>> (Erişim tarihi: 31.03.2007).
- Aktürk, N. (2006a). *BTIE paneli. Eğitimde kalite: Bilgi teknolojilerinin rolü*. Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim Konferansı ve Sergisi (BTIE), 7-10 Kasım, 2006, Sheraton Oteli, Ankara.
- Aktürk, N. (2006b). *Milli Eğitim Bakanlığı: Kurumsal uygulamalar ve e-imza*. Ulusal Elektronik İmza Sempozyumu. 7-8 Aralık 2006, Sheraton Oteli, Ankara. <Web: <http://www.ueimzas.gazi.edu.tr/pdf/uygulama/06.pdf>> (Erişim tarihi: 31.03.2007)
- Alakuş, M. (2005). *Bilgi evreninden evrensel bilgi merkezine: İnternet'in düzenlenmesi*. X. "Türkiye'de İnternet" Konferansı, 9-11 Aralık 2005: Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul. <Web: <http://inet-tr.org.tr/inetconf10/bildiri/No:52>> (Erişim tarihi: 31.03.2007).
- D'Angelo, A.J. (1995). *The college blue book: A few thoughts, reflections & reminders on how to get the most out of college & life* (5th Ed.). Arkad Press.
- ECDL Turkey (26-3-2007). *ECDL nedir?*. <Web:<http://www.ecdl.org.tr/content.asp?NewID=000000000000011.TU&action=1>> (Erişim tarihi:14.04.2007).
- Karadağ, R., Yılmaz, F. ve Aktay, S. (2006). *Türkiye'de internet kafeler ve ilköğretim*. XI. "Türkiye'de İnternet" Konferansı. 21-23 Aralık 2006, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Ankara. <Web: <http://inet-tr.org.tr/inetconf11/bildiri/66.doc>> (Erişim tarihi: 24.05.2007)
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2006). *İlköğretim bilgisayar dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı..* <Web: <http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/>> (Erişim tarihi: 26.03.2007).
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK) (2006a). *Öğretmen yetiştirme: Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Lisans Programı*. <Web: http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/yeni_programlar.htm ve http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/bilgisayar_ogretim.doc> (Erişim tarihi: 26.03.2007).
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK) (2006b). *Eğitim fakültelerinde uygulanacak yeni programlar hakkında açıklama*. <Web: http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/programlar_aciklama.doc> (Erişim tarihi: 26.03.2007).
- Devlet İstatistik Enstitüsü (DİE) (2006). *Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanımı araştırması*. <Web: <http://www.die.gov.tr/TURKISH/SONIST/HHBilisim/hhbilisim.html>> (Erişim tarihi: 6.01.2007).

İlköğretim Bölümü Mezunlarının Başarılarının Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Karşılaştırılması

A Comparison of Elementary Education Teacher Candidates' Performance in Relation to High Schools They Graduated

Ali E. ŞAHİN*

Öz

Problem Durumu: Türkiye’de sayıları 67’yi bulan eğitim fakültelerine, orta öğretim düzeyinde öğretmen yetiştirme programı uygulayan Anadolu öğretmen lisesi (AÖL) ile kız meslek lisesi çocuk gelişimi ve eğitimi (KMLÇGE) alanlarından gelen öğrencilerin yanı sıra, genel lise, Anadolu lisesi, süper lise, fen lisesi gibi çok sayıda farklı tür liselerden öğrenci gelmektedir. Öğretmen yetiştirme programı uygulayan liselerin mezunlarını öğretmen yetiştiren yüksek öğretim programlarına çekmek için YÖK’ün ek puan uygulaması ve MEB’in burs uygulaması dikkat çekicidir. Ancak, bu lise türlerinden gelen öğrencilerin daha nitelikli bir öğretmen kaynağını oluşturduklarına, yüksek öğretimdeki öğretmen yetiştiren programlarda fark yarattıklarına ilişkin yeterli düzeyde kanıt bulunmamaktadır.

Araştırmanın Amacı: Bu araştırmanın amacı, öğretmen yetiştiren yüksek öğretim programlarına kaynaklık eden değişik liselerden mezun öğrencilerin bu programlardaki genel akademik başarılarının, meslek derslerindeki başarılarının ve KPSS’deki başarılarının lise türlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir.

Araştırmanın Soruları: Bu çalışma ile şu iki sorunun yanıtlanması hedeflenmiştir:

1. İlköğretim bölümü mezunlarının genel akademik ortalamaları, meslek derslerindeki ortalamaları, KPSS puan ortalamaları ve öğretmenliğe atanma durumları mezun oldukları lise türlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. İlköğretim bölümü mezunlarının genel akademik ortalamaları, meslek derslerindeki ortalamaları ve KPSS puan ortalamaları arasındaki olası bir anlamlı farkın nedenleri nelerdir?

Araştırmanın Yöntemi: Bu çalışmada betimsel araştırmanın bir türü olarak nedensel karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümüne beş farklı lise türünden gelerek 2004, 2005 ve 2006 yıllarında bu bölümü bitiren 1107 mezun bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Verilerin analizinde tek yönlü varyans analizi ve kay-kare testi kullanılmıştır. Odak grup görüşmesi ve açık uçlu soru formu kullanılarak elde edilen nitel veriler önceden belirlenen kategoriler altında sınıflanmaya çalışılmış, bunlara ilişkin frekanslar, yüzdeler alınarak betimlemelelere gidilmiş, katılımcı görüşlerinden alıntılar yapılarak kritik özelliklere dikkat çekilmiştir.

Araştırmanın Bulguları ve Sonuçları: Genel olarak katılımcıların mezun oldukları lise türlerinin genel akademik ortalamalarında, $F(4,1102)=27.83$, $p<.01$; meslek dersleri ortala-

* Yrd.Doç.Dr., Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, alisahin@hacettepe.edu.tr

malarında, $F(4, 1102) = 27.131$, $p < .01$ ve KPSS puan ortalamalarında, $F(4, 1078) = 55.421$, $p < .01$, anlamlı bir farklılık yarattığı görülmüştür. Bu farkın büyük ölçüde Anadolu lisesi lehine olduğu belirlenmiştir. Katılımcılar, AÖL ve KMLÇGE alanı mezunlarının diğer lise türlerinin gerisinde kalmasının nedenlerinin başında “ek puanın öğrenciler arasında yarattığı seviye farklılığını”, “zaten biz bunları AÖL’de öğrendik, biliyoruz düşüncesini”, “ek puanın ÖSS’de rahatlığa neden olmasını”, “ek puansız gelen öğrencilerin daha disiplinli ve çalışkan oluşunu”, “ek puanlı liselerin iyi öğrencilerinin başka fakültelere gitmelerini”, “lise düzeyinde verilen meslek eğitiminin niteliksiz oluşunu” sıralamışlardır.

Araştırmanın Önerileri: AÖL’lerin ve KMLÇGE bölümlerinin kuruluş amaçlarına hizmet etmediğine ilişkin olarak bu çalışmada önemli bulgulara ulaşılmıştır. Ortaöğretim düzeyinde öğretmen eğitimi verme gerekçelerinin geçerli olup olmadığı tartışılmalıdır. Ek puan uygulamasının öğretmen yetiştiren yüksek öğretim programlarına daha nitelikli öğrencilerin girişini sağlayan bir uygulama olduğunu söylemek oldukça güçtür. AÖL ve KMLÇGE mezunlarına eğitim fakültelerine girişte önemli avantajlar sağlayan ek puan uygulamasına son verilmelidir.

Anahtar sözcükler: Öğretmen eğitimi, öğretmen yetiştiren kurumlar, öğretmen adayları, Türk eğitim sistemi.

Abstract

Problem Statement: Teacher candidates accepted to the 67 Faculties of Education all over Turkey come from various high schools including Anatolian teacher training high schools, early childhood education departments of vocational high schools for girls, general high schools, Anatolian high schools, super high schools, and science schools. It is noteworthy that graduates of teacher training high schools are granted extra points in the university selection and placement examination and that they are awarded scholarships by MONE if they choose teacher education departments of Faculties of Education. However, there is not enough evidence indicating that teacher candidates coming from these schools form a more qualified source for Faculties of Education and that they significantly outperform teacher candidates from other sources.

Purpose: The aim of the study was to investigate whether teacher candidates' general grade point average (GPA), their achievement in profession related courses, and their performance on the KPSS exam in relation to specific high schools they graduated from.

Research Questions: This study aimed to answer the following two questions:

1. Do graduates of elementary education programs significantly differ in their general grade point average (GPA), achievement in profession related courses, and their performance on the KPSS exam and their appointment to teaching jobs in relation to specific high schools they graduated from?
2. What are reasons of such significant difference in elementary education program graduates' general grade point average (GPA), achievement in profession related courses, and their performance on the KPSS exam and their appointment to teaching jobs?

Methods: Causal-comperative research method was used in this study. The study group involved 2004, 2005, and 2006 graduates of the Elementary Education Department in the Faculty of Education of Hacettepe University. The participants were 1107 graduates of departments of elementary education, elementary science education, elementary mathematics education, early childhood education and they graduated from 5 different high school types - general high schools, Anatolian high schools, super high schools, Anatolian teacher training schools, and early childhood education departments of vocational high schools for girls. One

way ANOVA and chi-square test were used to analyze data. In order to find out reasons for significant differences in relation to high school types, a focus group interview was conducted. Qualitative data collected through focus group interview and surveys were classified under predetermined categories, and frequencies and percentages were drawn to describe the data, and quotations from participants were reported to draw attention to critical points.

Findings and Conclusions: In general, it was found that the type of high school graduated made a significant difference in the participants' GPAs, $F(4,1102)=27.83$, $p<.01$; their achievement in profession related courses, $F(4, 1102)= 27.131$, $p<.01$, and KPSS scores, $F(4,1078)=55.421$, $p<.01$. This difference was in favor of Anatolian high school graduates. The rates of appointment to teaching positions were higher with Anatolian high school graduates and super high school graduates as compared to the other school types. Participants indicated the following as the leading reasons for this gap: "extra points granted in the university entrance exam", "the belief that they have already learnt things at Anatolian teacher training high schools", "extra points giving over confidence", "students who are not given extra points are more disciplined and hard working", "students with extra points go to the other departments", "low quality professional education provided in high schools."

Suggestions: The findings of this study revealed that Anatolian teacher training high schools and early childhood education departments of vocational high schools for girls do not function in line with their original aims. There is a need to discuss whether we need any teacher education at the high school level. It is very difficult to claim that extra points given at the university entrance system result in more qualified teacher candidates in higher education programs. This extra point awarding system which puts graduates of Anatolian teacher training high schools and early childhood education departments of vocational high schools for girls ahead of other high school graduates should be abandoned.

Keywords: Teacher education, teacher training institutions, teacher candidates, Turkish educational system.

Öğretmen yetiştirme, Türk eğitim sisteminde üzerinde en çok tartışılan konuların başında gelmektedir. Öğretmen adaylarının seçimi, hizmet öncesi eğitimi, uygulama (staj) dönemi ve bu dönemdeki izleme-değerlendirme çalışmaları ve hizmet içi eğitim gibi konular tümüyle öğretmen yetiştirme kavramı içine girer. Öğretmenin yetişmesi ve atanma koşulları öğretmenin toplumdaki statüsünü belirleyen faktörler arasında yer almaktadır (Akyüz, 1999). Oldukça kapsamlı ve çok boyutlu bu kavrama ilişkin iki temel sorun olan nitelik ve nicelik, gündemdeki yerlerini sürekli korumaktadır (Kavcar, 2003). Eğitim gündeminde önemli bir yere sahip öğretmen yetiştirme konusuna ilişkin yapılmış araştırmalar büyük ölçüde öğretmenlerin nerede, kimler tarafından, hangi program çerçevesinde yetiştirildiğini ya da yetiştirilmesi gerektiğini ortaya koymaya çalışmıştır (Aydın, 1998; Eşme, 1998; Yıldırım, 1998; Bülbül, 1999; Demir, 2000; Kızılcılık & Eser, 2000; Baskan, 2001; Akyüz, 2001, Sönmez 2006).

Türk eğitim sistemi; öğretmenliğin meslekleşmesine, nicelik ve nitelik bakımından öğretmenlerin gereksinimi karşılayacak biçimde yetiştirilmelerine yönelik uygulamalar açısından önemli deneyimlere sahiptir (Akyüz, 2003). 1982 yılında hizmet öncesinde öğretmen yetiştirme sorumluluğunun Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'nden üniversitelere devredilmesi, 1989 yılından itibaren öğretmen yetiştiren tüm programların 4 yıl süreli lisans programları olarak yeniden düzenlenmesi, 1997 yılında Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK)/Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi kapsamında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması, bu yapılandırma çerçevesinde oluşturulan öğretmen yetiştirme lisans programlarının 2006 yılında YÖK tarafından güncellenmesi öğretmen yetiştirmede niteliği sağlama amacı taşıyan girişimler ola-

rak sıralanabilir. Bu uygulamalarda öğretmen yetiştirme sorununu büyük ölçüde bu programların süresi, içeriği ve kurumsal yapıları açısından ele alınmış, fakat bu programların farklı lise türlerinden gelen öğrenci kaynaklarına hiç değinilmemiştir. Oysa nitelikli öğretmen için nitelikli aday gerekmektedir (Brookhat & Freeman, 1992; Kavcar, 2003).

Türk eğitim tarihinin belirli dönemlerinde öğretmen yetiştiren kurumlara daha nitelikli olan öğrencilerin çekilmesinin önemsendiği görülmektedir. Örneğin 1848’de Darülmüallimin erkek öğretmen okulunun kuruluşunda nitelikli öğretmen adaylarının seçimine önem verilmiştir. Bu amaçla öğrenci sayısının az olmasına, okula sınavla öğrenci alınmasına, adayların kişiliklerine ve davranışlarına dikkat edilmiştir. Bunun yanında öğretmen adaylarına dolgun burs verilmesi, öğretim ve sınavların ciddi yapılması, göreve atamada mezuniyet derecesinin dikkate alınması ve boşalan kadroya gitmeyen mezunların diplomasının iptal edilmesi gibi ciddi kurallar getirilmiştir (Akyüz, 2001, s. 142-165). Cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştiren kurumlara öğrencilerin kabul süreci incelendiğinde en dikkat çekici uygulamaların 1940-1953 yılları arasındaki on üç yıl boyunca on yedi bin mezun veren köy enstitülerinde olduğu görülmektedir. Türkoğlu (2004, s. 191-192), bu enstitülere öğrenci alınmasına yönelik pedagojik ölçülerle hazırlanmış olan araçlar geliştirildiğini ve bunların enstitü müdürlüklerince öğrenci seçiminde kullanıldığını belirtmektedir. Bu araçların içeriğinde öğrencinin duygu ve düşüncelerini yazacağı bölümler dışında ilçe milli eğitim görevlilerinin, müfettişlerin, gezici başöğretmenlerin başvuran öğrenciyle tek tek görüşüp adaya ilişkin gözlem ve düşüncelerini kaydettiği bölümlere yer verildiği, doldurulan bu formların enstitü öğretmenler kurulunca incelenerek saptanan adayların enstitülere çağırıldığı, seçme sürecinde öğrencinin yetenekli olmasının yanında, beden ve ruh sağlığının yerinde olmasına özen gösterildiği vurgulanmaktadır.

1970’li yıllara gelindiğinde az maliyetle çok öğretmen yetiştirme gerekçesiyle öğretmen yetiştirmede mektupla öğretim ve hızlandırılmış eğitim uygulamalarının gerçekleştirildiği görülmektedir (Akyüz, 1998). Bu tür politikalarla on binlerce gence çok kısa dönemlerde mektupla öğretim ve hızlandırılmış eğitim programlarıyla öğretmenlik verilmiştir. 1974’te 46.000 öğrenci öğretmen yetiştiren programlara alınmıştır. 1978’de ise siyasi nedenlerle 45 günde bir sınıf geçmek kaydıyla binlerce lise mezunu öğretmen olmuştur (Demirel, 1995, s. 103). Milli Eğitim Bakanlığının 13 Eylül 1996 tarihli “ÖSS puanı ile öğrenci kabul eden fakülte ve yüksekokullar dışında örgün yükseköğretim kurumlarından lisans düzeyinde öğrenim görmüş olanlar, pedagojik formasyon aranmadan ve sınavsız olarak sınıf öğretmeni olarak atanacaklardır.” şeklindeki genelgesi sonucunda elli bin kadar işsiz yükseköğretim mezunu, hiçbir öğretmenlik meslek bilgisi dersi almadan, üstelik sınıf öğretmeni olarak mesleğe atanmışlardır. Bunların çoğu Ziraat olmak üzere, Veteriner, Tıp, Eczacılık, Hukuk, Siyasal Bilgiler ve daha başka pek çok fakülte mezunlarıdır (Akyüz, 2003, s. 60). Yakın zamana ait bu uygulamalar, öğretmen yetiştiren programlara nitelikli adayları çekme amacı bir yana, bu programların gerekliliğini sorgular bir görünüm ortaya koymuştur. Böylece, günümüzde ilköğretimde öğretmenlerin geldiği kaynak sayısı 433’e çıkmıştır (Akyüz, 2003, s. 64).

Türkiye’de 2007-2008 akademik yılında, beşi özel olmak üzere toplam 67 eğitim fakültesinin aktif olarak öğretmen yetiştirme sürecinde yer aldığı görülmektedir (YÖK, 2007). Öğretmen yetiştiren bu programlara nitelikli öğrencileri çekmek için Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) ve Yükseköğretim Kurulunun (YÖK) çeşitli uygulamaları olduğu görülmektedir. MEB tarafından, 3580 sayılı Yasa gereğince öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının bakanlıkça belirlenen bölümlerine, ilk beş tercihinde yerleşen Anadolu öğretmen lisesi mezunlarının tamamı ile diğer ortaöğretim kurumlarından mezun olanlara belirlenen kontenjan dahilinde öğretmenlik bursu verilmektedir. YÖK ise üniversiteye giriş aşamasında 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun 45/a maddesi gereğince Anadolu öğretmen lisesi ve meslek liselerinin çocuk çelişimi ve eğitimi alanları mezunlarına mezun oldukları alanlarla ilgili öğretmenlik programlarını tercih etmeleri halinde Y-ÖSS puanlarına, ilgili Ağırlıklı Ortaöğretim Başarı Puanının (AOBP) 0,24 ile çarpılmasından elde edilen bir puan ekleyerek ek puan avantajı sağlamaktadır.

Birincil amacı öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına öğrenci hazırlamak olan Anadolu Öğretmen Lisesi mezunlarından ilk tercihini eğitim fakültelerine yapan öğrencilerin oranının sadece %5.8 olduğu görülmektedir (Eşme, 1999, s. 142). Eğitim fakültelerine devam öğrencilerin %12'si öğretmen liselerinden gelmektedir (Öğretmen Yetiştirmede Kalite Sorunları Çalıştayı, 2005). 2007 ÖSS'ye 9456 Anadolu öğretmen lisesi öğrencisi girmiş olup 4247'si (%45) öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarına, 1957'si (%21) öğretmenlik dışı alanlara yerleştirilmiş, 3252'si (%34) ise bir yükseköğretim programına yerleştirilememiştir (MEB, 2007).

Anadolu öğretmen lisesi mezunlarının ve meslek liselerinin çocuk gelişimi ve eğitimi mezunlarının ek puan, burs ve ortaöğretimde aldıkları öğretmenlik meslek eğitimi avantajı ile girdikleri öğretmenlikle ilgili yükseköğretim programlarına bu avantajların hiçbirine sahip olmayan diğer lise türlerinin (genel lise, Anadolu lisesi, süper lise, fen lisesi...) mezunları da girmektedir. Öğretmen yetiştiren yükseköğretim programlarına kaynaklık eden değişik liselerden mezun öğrencilerin bu programlardaki genel akademik ortalamalarının (GAO), meslek derslerindeki ortalamalarının (MDO) ve KPSS'deki başarılarının lise türlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi nitelikli öğrencileri bu programlara çekmeye ilişkin izlenen politikaların (ilköğretim sonrası mesleğe özendirme, burs, ek puan vb.) gözden geçirilmesine katkı sağlayabilir. Bu araştırmanın amacı böyle bir farkın olup olmadığını belirlemektir. Bu çalışma ile şu iki sorunun yanıtlanması hedeflenmiştir:

1. İlköğretim bölümü mezunlarının genel akademik ortalamaları, meslek derslerindeki ortalamaları, KPSS puan ortalamaları ve öğretmenliğe atanma durumları mezun oldukları lise türlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. İlköğretim bölümü mezunlarının genel akademik ortalamaları, meslek derslerindeki ortalamaları ve KPSS puan ortalamaları arasındaki olası bir anlamlı farkın nedenleri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada nedensel karşılaştırma (causal-comperative research) yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, kritik değişkenlerde farklılık gösteren ancak karşılaştırılabilir olan örneklemelerin karşılaştırılmasını içerir (Balci,1995, s.264). Nedensel karşılaştırma araştırmaları da var olan durumu olduğu gibi betimledikleri için betimsel araştırmanın (descriptive research) bir türü olarak değerlendirilmektedir (Gay & Airasian, 2000).

Çalışma Grubu

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü 2004, 2005 ve 2006 yılı mezunları bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Belirtilen yıllarda, toplam 1210 mezunun ilköğretim bölümü lisans programlarına 17 farklı tür lise diploması ile kayıt yaptırdukları, bunların 1133'ünün (%93.6) beş farklı tür liseden-resmi ve gündüz öğretimi yapan liseler (genel liseler), yabancı dille öğretim yapan liseler (Anadolu liseleri), yabancı dil ağırlıklı program uygulayan liseler (süper liseler), Anadolu öğretmen liseleri, kız meslek liseleri çocuk gelişimi ve eğitimi-geldikleri belirlenmiştir. Açık adları verilen bu liselerin adları makalenin bundan sonraki kısımlarında genel liseler için GL, Anadolu liseleri için AL, süper liseler için SL, Anadolu öğretmen liseleri için AÖL, kız meslek liseleri çocuk gelişimi ve eğitimi alanları için KMLÇGE kısaltmaları kullanılarak verilecektir.

Çalışma grubu içinde yer alan lise türlerinden AÖL ve KMLÇGE, öğretmenliğe yönelik program uygulayan ortaöğretim kurumları olarak diğer lise türlerine göre farklılık göstermektedirler. Bu beş farklı tür liseden gelip lisans programlarını tamamlayan 1133 mezun, araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırma kapsamına alınan mezunların 1107'sine ait verilere büyük ölçüde ulaşılmıştır. Bu şekilde çalışma grubunun %91'ine ulaşılmış olup, bunların mezun oldukları ana bilim dallarına- İlköğretim Sınıf Öğretmenliği (İSÖ), Fen Bilgisi Öğretmenliği (FBÖ), İlköğretim Matematik Öğretmenliği (İMÖ) ve Okul Öncesi Öğretmenliği (OKL)- ve bu ana bilim

dallarına geldikleri lise türlerine göre dağılımları Tablo 1’de gösterilmiştir. Yukarıda açık adları belirtilen ana bilim dalları makalenin bundan sonraki kısımlarında yay ayrıç içinde belirtilen kısaltmalarıyla anılacaktır.

Tablo I

Katılımcıların Mezun Oldukları Ana Bilim Dalları ve Lise Türlerine Göre Dağılımı

	GL	AL	SL	AÖL	KMLÇGE	Toplam
İSÖ	184	97	164	61	0	506
FBÖ	90	53	88	32	0	263
İMÖ	35	25	36	88	0	184
OKL	22	23	23	17	69	154
Toplam	331	198	311	198	69	1107

Veri Kaynakları

Mezunların genel akademik ortalamaları, meslek dersleri (Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Gelişim ve Öğrenme, Öğretimin Planlanması ve Değerlendirilmesi, Sınıf Yönetimi ve Rehberlik) ortalamaları, cinsiyet, mezun oldukları lise türü bilgileri Hacettepe Üniversitesi Bilgi İşlem Dairesi Başkanlığınca sağlanmıştır. Mezunların ÖSS ve KPSS puanlarına ÖSYM genel ağ erişiminden ulaşılmıştır. Öğretmenliğe atanma durumları ise MEB’in genel ağ sayfasından alınmıştır. Bu kaynaklardan elde edilen verilerin istatistiksel analizi ile ulaşılan bulguları tartışabilmek ve neden-sonuç ilişkileri kurabilmek için bir odak grup görüşmesi yapılmıştır. Sekiz kişiden oluşan odak gruba ortaöğretim düzeyinde öğretmenliğe yönelik program uygulayan AÖL ve KMLÇGE mezunları katılmışlardır. Yaklaşık bir buçuk saat süren bu odak grup görüşmesinde oldukça dikkat çekici sonuçlar ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan sonuçları daha detaylı değerlendirebilmek için odak grup görüşmesinde katılımcılara yöneltilen ve tartışılan açık uçlu soruları içeren bir form hazırlanmış olup, bu formda yer alan soruların 41’i GL, 88’i AL, 40’i SL, 108’i AÖL ve 18’i KMLÇGE mezunu toplam 295 kişi tarafından yanıtlanması sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Katılımcıların genel akademik ortalamaları, meslek dersleri ortalamaları, KPSS puanı ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla grup sayısı ikiden fazla olduğu için tek yönlü varyans analizine, atanma durumları arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını belirlemek için ise kay-kare testine başvurulmuştur. Ölçülen özellikler (KPSS puanları, akademik ortalamalar, meslek dersleri ortalamaları) bakımından grupların varyanslarının homojen olduğu görülmüştür. Her bir lise türü mezunlarının ölçülen özelliklerinin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış; yüzde ve frekanslar alınmıştır. Elde edilen nitel veriler ise önceden belirlenen kategoriler altında sınıflanmaya çalışılmış, bunlara ilişkin frekanslar, yüzdeler alınarak betimlemelere gidilmiş, katılımcı görüşlerinden alıntılar yapılarak kritik özelliklere dikkat çekilmiştir.

Bulgular

İSÖ, FBÖ, İMÖ ve OKL Mezunlarının Birlikte Değerlendirilmesi

Bu araştırmanın amacı ilköğretim bölümü mezunlarının genel akademik başarılarının, meslek derslerindeki başarılarının ve genel KPSS başarılarının mezun oldukları lise türlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Mezun olunan lise türlerinin bu özellikler açısından anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığı varyans analizi ile belirlenmeye çalışılmıştır. İSÖ, FBÖ, İMÖ ve OKL ana bilim dalları mezunlarının, mezun oldukları lise türlerinin genel akademik ortalamalarında, $F(4,1102)=27.83, p<.01$; meslek dersleri ortalamalarında, $F(4, 1102)=27.131, p<.01$, ve KPSS puan ortalamalarında, $F(4,1078)=55.421, p<.01$, anlamlı bir farklılık yarat-

tığı görülmektedir. Hangi ortalamaların birbirinden anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla lise türleri arasında çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu amaçla kullanılan Fisher LSD testinden elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo II

İSÖ, FBM, İMÖ ve OKL Mezunlarının GAO, MDO ve KPSS Puanları İçin Varyans Analizi ve LSD Testi Sonuçları

		N	Ort.	SS	F	Fark gösteren gruplar
Genel Akademik Ortalamaları	(1) GL	331	2.88	.33	27.830**	4-2**, 4-3**, 4-5** 2-1**, 2-5*, 3-1**, 1-5**
	(2) AL	198	3.09	.32		
	(3) SL	311	3.07	.31		
	(4) AÖL	198	2.87	.31		
	(5) KMLÇGE	69	3.00	.29		
	Toplam	1107	2.98	.33		
Meslek Dersleri Ortalamaları	(1) GL	331	2.80	.44	27.131**	4-1**, 4-2*, 4-5** 2-1**, 2-3**, 2-5**, 3-1**, 3-5**, 1-5**
	(2) AL	198	3.06	.40		
	(3) SL	311	2.95	.45		
	(4) AÖL	198	2.96	.43		
	(5) KMLÇGE	69	2.52	.46		
	Toplam	1107	2.90	.45		
KPSS Puan Ortalamaları	(1) GL	324	75.83	8.01	55.421**	4-5**, 2-1**, 2-3* 2-5** 3-5**, 1-5**
	(2) AL	190	78.15	8.59		
	(3) SL	307	76.47	8.29		
	(4) AÖL	195	76.54	8.62		
	(5) KMLÇGE	67	61.30	8.27		
	Toplam	1083	75.65	9.12		

* $P < 0.05$; ** $P < 0.01$

Tablo II incelendiğinde AÖL’den gelen öğrencilerin genel akademik ortalamalarının diğer dört lise türünün gerisinde olduğu görülmektedir. Genel akademik ortalamalar büyük ölçüde AL lehine, AÖL aleyhine anlamlı farklılık göstermektedir. Meslek dersleri ortalamaları ve KPSS ortalamaları açısından da benzer bir anlamlı farkın AL lehine olduğu görülmektedir. Öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarına öğrenci hazırlamak, öğrencilerine öğretmenlik mesleğini sevdirmek, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve davranışları kazandırmak gibi doğrudan mesleğe yönelik amaçlara sahip Anadolu öğretmen liseleri (MEB, 2007) mezunlarının öğretmen yetiştiren lisans programlarında diğer lise türlerinin gerisinde kalmaları dikkat çekici, önemli bir bulgudur. Dört ana bilim dalından mezun olan öğrencilerin bütünü üzerinden yapılan bu analizler her bir ana bilim dalı için ayrı ayrı yapılmış ve aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

İSÖ Mezunlarının Değerlendirilmesi

İSÖ programına ağırlıklı olarak dört farklı tür liseden öğrenci gelmiş ve programı tamamlamışlardır. Bu öğrencilerin mezun oldukları lise türlerinin genel akademik ortalamalarında, $F(3,502)=17.508$, $p < .01$, meslek dersleri ortalamalarında, $F(3, 502)=6.434$, $p < .01$, ve KPSS puan ortalamalarında, $F(3,500)=3.899$, $p < .01$, anlamlı bir farklılık yarattığı görülmektedir. Lise türleri arasında LSD testi kullanılarak yapılan karşılaştırmalarda ortalamalar arasındaki farkın büyük ölçüde AL lehine olduğu görülmektedir. Tablo 3 incelendiğinde AÖL’den gelen öğrencilerin üç puan türündeki ortalamalarının diğer üç lise türünün gerisinde kaldığı görülmektedir. Öğretmenlik meslek dersleriyle ortaöğretim düzeyinde tanışan AÖL mezunlarının yükseköğretim programlarında meslek dersleri ortalamalarının ve büyük ölçüde bu derslerin kapsamında hazırlanan KPSS’de elde ettikleri puan ortalamalarının diğer üç lise türünün gerisinde kalması,

diğer lise türlerinden gelerek ilköğretim sınıf öğretmenliği programını tamamlayanların öğretmenliğe giriş aşamasında öne geçtiklerini göstermektedir.

Tablo III

İSÖ Ana Bilim Dalı Mezunlarının GAO, MDO ve KPSS Puanları İçin Varyans Analizi ve LSD Testi Sonuçları

		N	Ort.	SS	F	Fark gösteren gruplar
Genel Akademik Ortalamalar	(1) GL	184	2.97	.28	17.508**	4-2**; 4-3**; 2-1**; 3-1**
	(2) AL	97	3.17	.27		
	(3) SL	164	3.13	.28		
	(4) AÖL	61	2.96	.24		
	Toplam	506	3.06	.29		
Meslek Dersleri Ortalamaları	(1) GL	184	2.83	.41	6.434**	4-3*; 2-1** 3-1**; 4-2**
	(2) AL	97	3.02	.38		
	(3) SL	164	2.95	.43		
	(4) AÖL	61	2.80	.41		
	Toplam	506	2.90	.42		
KPSS Puan Ortalamaları	(1) GL	183	76.55	7.63	3.899**	4-2**; 2-1**; 2-3*
	(2) AL	97	79.00	8.32		
	(3) SL	164	76.73	7.21		
	(4) AÖL	60	75.00	7.19		
	Toplam	504	76.89	7.65		

* $P < 0.05$; ** $P < 0.01$

FBÖ Mezunlarının Değerlendirilmesi

FBÖ programına ağırlıklı olarak dört farklı tür liseden öğrenci gelmiş ve programı tamamlamışlardır. Bu öğrencilerin mezun oldukları lise türlerinin genel akademik ortalamalarında, $F(3,259)=11.202$, $p < .01$, ve meslek dersleri puan ortalamalarında, $F(3, 259)=8.970$, $p < .01$, anlamlı bir farklılık yarattığı görülmektedir. Lise türleri arasında LSD testi kullanılarak yapılan karşılaştırmalarda ortalamalar arasındaki farkın AÖL ve GL aleyhine, AL ve SL lehine olduğu görülmektedir. Tablo 4 incelendiğinde bu öğrencilerin mezun oldukları lise türlerinin KPSS puan ortalamalarında AL lehine oluşan farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. AÖL’de genel kültür ve genel yetenek derslerine yeterince ağırlık verilmediği şeklindeki iddialar AÖL mezunlarının FBÖ programındaki genel akademik ortalamalarının AL mezunların ve SL mezunlarının gerisinde kalmasının bir gerekçesi olarak odak grup görüşmelerinde ifade edilmiştir. Ancak, meslek dersleri ortalamalarının bu derslerle daha önce hiç tanışmamış olan AL mezunlarının ve SL mezunlarının gerisinde kalması AÖL’lerin öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının öncelikli bir kaynağı olma özelliğini tartışılır bir duruma getirmektedir.

Tablo IV

FBÖ Ana Bilim Dalı Mezunlarının GAO, MDO ve KPSS Puanları İçin Varyans Analizi ve LSD Testi Sonuçları

		N	Ort.	SS	F	Fark gösteren gruplar
Genel Akademik Ortalamalar	(1) GL	90	2.72	.33	11.202**	4-2*; 4-3**; 2-1**; 3-1**
	(2) AL	53	2.92	.32		
	(3) SL	88	2.98	.35		
	(4) AÖL	32	2.74	.29		
	Toplam	263	2.85	.35		
Meslek Dersleri Ortalamaları	(1) GL	90	2.77	.47	8.970**	4-2**; 2-1**; 3-1** 3-2*
	(2) AL	53	3.15	.34		
	(3) SL	88	3.00	.49		
	(4) AÖL	32	2.87	.43		
	Toplam	263	2.93	.47		
KPSS Puan Ortalamaları	(1) GL	89	74.19	9.14	1.680	
	(2) AL	50	77.48	8.12		
	(3) SL	85	75.83	9.31		
	(4) AÖL	32	74.37	7.84		
	Toplam	256	75.40	8.89		

* $P < 0.05$; ** $P < 0.01$

İMÖ Mezunlarının Değerlendirilmesi

İMÖ programına ağırlıklı olarak dört farklı tür liseden öğrenci gelmiş ve programı tamamlamışlardır. Bu program mezunlarının lise türlerine göre akademik ortalamaları arasında, $F(3, 180) = 7.667$, $p < .01$, meslek dersleri ortalamaları arasında, $F(3, 180) = 5.672$, $p < .01$, düzeyinde anlamlı farklar bulunmuştur. Anlamlı bulunan farkların iki puan türünde de AL lehine olduğu görülmektedir. KPSS puanları arasında ise, $F(3, 175) = 0.815$, $p > .05$, anlamlı fark bulunamamıştır.

Tablo V

İMÖ Ana Bilim Dalı Mezunlarının GAO, MDO ve KPSS Puanları İçin Varyans Analizi ve LSD Testi Sonuçları

		N	Ort.	SS	F	Fark gösteren gruplar
Genel Akademik Ortalamalar	(1) GL	35	2.66	.33	7.667**	4-1*; 4-2**; 4-3*; 2-1**; 3-1**
	(2) AL	25	3.01	.38		
	(3) SL	36	2.96	.34		
	(4) AÖL	88	2.80	.32		
	Toplam	184	2.83	.35		
Meslek Dersleri Ortalamaları	(1) GL	35	2.86	.45	5.642**	4-1** 2-1** 3-1*
	(2) AL	25	3.24	.41		
	(3) SL	36	3.05	.38		
	(4) AÖL	88	3.14	.38		
	Toplam	184	3.08	.41		
KPSS Puan Ortalamaları	(1) GL	33	78.06	6.54	0.815	
	(2) AL	24	81.31	7.35		
	(3) SL	36	80.14	7.87		
	(4) AÖL	86	79.51	8.84		
	Toplam	179	79.61	8.06		

* $P < 0.05$; ** $P < 0.01$

OKL Mezunlarının Değerlendirilmesi

OKL programına ağırlıklı olarak beş farklı tür liseden öğrenci gelmiş ve programı tamamlamışlardır. Bu programın mezunlarının lise türüne göre genel akademik ortalamaları arasında, $F(4, 149)=5.054$, $p<.01$, meslek dersleri ortalamaları arasında, $F(4, 149)=3.341$, $p<.05$; ve KPSS puan ortalamaları arasında, $F(4, 139)= 13.105$, $p<.01$, düzeyinde anlamlı farklar bulunmuştur. Genel akademik ortalama ve meslek dersleri ortalamalarındaki farklar AL lehine çıkarken; bu durum KPSS puanlarında KMLÇGE aleyhine, diğer lise türlerinin ise lehine bir durum göstermektedir.

OKL programını tamamlayan KMLÇGE mezunlarının özellikle KPSS puan ortalamalarının diğer lise türlerinin oldukça gerisinde kaldığı görülmektedir. KPSS puanlarının öğretmen atamalarında kullanıldığı düşünüldüğünde, diğer lise türlerinin ilk kez öğretmenliğe atamalarda ek puan avantajıyla OKL programına gelen AÖL mezunlarının önüne geçtiği söylenebilir.

Tablo VI

OKL Ana Bilim Dalı Mezunlarının GAO, MDO ve KPSS Puanları İçin Varyans Analizi ve LSD Testi Sonuçları

		N	Ort.	SS	F	Fark gösteren gruplar
Genel Akademik Ortalamaları	(1) GL	22	3.05	.27	5.054**	2-1**, 2-5** 3-5*
	(2) AL	23	3.28	.29		
	(3) SL	23	3.17	.24		
	(4) AÖL	17	3.14	.27		
	(5) KMLÇGE	69	3.00	.29		
	Toplam	154	3.09	.29		
Meslek Dersleri Ortalamaları	(1) GL	22	2.62	.50	13.105*	4-1** 2-5**
	(2) AL	23	2.88	.47		
	(3) SL	23	2.68	.39		
	(4) AÖL	17	2.80	.50		
	(5) KMLÇGE	69	2.52	.46		
	Toplam	154	2.64	.48		
KPSS Puan Ortalamaları	(1) GL	19	72.70	6.37	3.341**	4-5** 2-5** 3-5** 1-5--
	(2) AL	19	71.56	9.66		
	(3) SL	22	71.03	9.62		
	(4) AÖL	17	71.09	8.92		
	(5) KMLÇGE	67	61.30	8.27		
	Toplam	144	66.80	9.8		

* $P<0.05$; ** $P<0.01$

Katılımcıların Öğretmenliğe Atanma Durumları

İlköğretim Bölümü mezunlarının MEB tarafından bir yıl içinde gerçekleştirilen iki farklı atama döneminde öğretmenliğe atanma durumlarının mezun oldukları lise türlerine farklılık gösterip göstermediğine ilişkin kay-kare testi sonuçları Tablo VII'de gösterilmiştir. Ortaöğretim düzeyinde öğretmenliğe yönelik program uyguladıkları için ÖSS'de ek puan uygulamasından yararlanan AÖL mezunlarının yarısından fazlasının ve KMLÇGE mezunlarından 4/5'inin atanmamış olması oldukça dikkat çekici bir bulgudur. AL mezunlarının atanma durumlarının diğer lise türlerine göre daha yüksek düzeyde gerçekleştiği görülmektedir.

Tablo VII*Katılımcıların Mezun Oldukları Lise Türlerine Göre Öğretmenliğe Atanma Durumları*

Atanma Durumu	Mezun Olduğu Lise Türü										Toplam	
	GL		AL		SL		AÖL		KMLÇGE			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Atandı	143	44.1	102	53.7	143	46.6	97	49.7	14	20.9	499	46.1
Atanamadı	181	55.9	88	46.3	164	53.4	98	50.3	53	79.1	584	53.9
Toplam	324	100	190	100	307	100	195	100	67	100	1083	100

$$\chi^2 = 23.10 \quad sd = 4 \quad p < .01$$

İSÖ ana bilim dalından başvuranların %54'ü sınıf öğretmenliğine atanmışlardır. Atananlar, mezun oldukları lise türlerine göre analiz edildiğinde AL'den gelenlerin %65'inin ataması gerçekleşirken, bu oran AÖL'den gelenlerde %43 ile GL (%53) ve SL (%51) mezunlarının da gerisinde bir oranda gerçekleşmiştir. OKL ana bilim dalından başvuranların %43'ü okul öncesi öğretmenliğine atanmış; GL'den gelenlerin %74'ü, AL'den gelenlerin %63'ü, SL'den gelenlerin %59'u, AÖL'den gelenlerin ise %53'ü atanırken, bu oran KMLÇGE alanından gelenler için %20'de kalmıştır.

FBÖ ana bilim dalından başvuranların ise sadece %14'ü birbirini izleyen iki atama dönemi içerisinde fen bilgisi öğretmenliğine atanmışlardır. Atananlar, mezun oldukları lise türlerine göre analiz edildiğinde SL'den gelenlerin %20'sinin, AL'den gelenlerin %16'sının, GL'den gelenlerin %11'inin ataması gerçekleşirken, AÖL'den gelenlerin sadece %3'ünün ataması gerçekleşmiştir. İMÖ ana bilim dalından başvuran her dört adaydan yaklaşık üçünün ataması gerçekleşmiştir. İMÖ mezunlarından SL'den gelenlerin %81'i, AL'den gelenlerin %79'u, AÖL'den gelenlerin %71'i ve GL'den gelenlerin %70'i ilköğretim matematik öğretmenliğine atanmışlardır.

İlköğretim Bölümü mezunlarının MEB tarafından bir yıl içinde gerçekleştirilen iki farklı atama döneminde öğretmenliğe atanma durumlarında mezun oldukları lise türlerine göre gözlenen bu farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($\chi^2_{(4)} = 23.10$, $p < .01$). Başka bir deyişle katılımcıların mezun oldukları lise türleri ile öğretmenliğe ilk kez atanma durumları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Mezun olunan anabilim dalı ile öğretmenliğe atanma durumları arasında da anlamlı bir fark gözlenmiştir ($\chi^2_{(3)} = 172.07$, $p < .01$).

Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Programlarına Öğrenci Hazırlayan Liselerin Diğerleri Kadar Başarılı Olamama Nedenleri

Diğer lise türleriyle karşılaştırıldığında AÖL mezunlarının ve KMLÇGE mezunlarının genel akademik ortalamalarının, meslek dersleri ortalamalarının ve KPSS puanı ortalamalarının şaşırtıcı düzeyde beklenenin gerisinde olduğu görülmektedir. Oysaki bu liseler diğer lise türlerinden farklı olarak öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına öğrenci hazırlamak, öğrencilerine öğretmenlik mesleğini sevdirmek, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve davranışları kazandırmak, belli düzeyde alan eğitimi vermek gibi kuruluş amaçlarına sahip liselerdir (MEB, 2007). Bu liselerin program yapıları da bu amaçlar doğrultusunda öğretmenlik mesleği ile ilgili dersleri de içerecek şekilde oluşturulmuştur. AÖL'den ve KMLÇGE alanlarından mezun olanlar diğer lise mezunlarından farklı olarak üniversitelerin öğretmen yetiştiren programlarına öğretmenliğin kuramsal bilgi temeliyle tanışmış, özellikle okul öncesi eğitim kurumlarında yoğun uygulama olanağı bulmuş öğretmen adayları olarak gelmektedirler. Bu liselerden mezun olanların öğretmen olma çabası diğer lise türlerinden mezun olanlardan dört yıl önce başlamıştır. Öğretmen olma sürecinde diğerlerine göre belirgin avantajlara sahip bu liselerin mezunları ile odak grup görüşmesi yapılarak bu liselerin diğer lise türlerinin gerisinde kalmasının nedenleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Odak grup görüşmesine beş AÖL mezunu öğretmen adayı, üç KMLÇGE alanı mezunu öğretmen adayını katılmıştır. KMLÇGE mezunlarının tamamı yükseköğretim programlarına yerleştirilmede ilk beş tercihleri arasında OKL programına yer verdiklerini belirtmişlerdir. AÖL mezunlarından üçü ilk beş tercihi arasında bir öğretmenlik programına yer verirken, bir mezunun ilk beş tercihi arasında öğretmenlik programı bulunmamaktadır. İlk beş tercih arasında öğretmenlik programına yer verme gerekçeleri olarak katılımcılar “puanlarının bu bölümler için yetmesini, Hacettepe Üniversitesinin adı, ünü ve imkanlarını ve tercih yaparken alan sınırlamasını” sıralamışlardır:

“Puanıma göre girebileceğim yerlere baktım. Ek puan avantajını da kullanarak bulunduğum bölüme girebildim. Puanım yetseydi farklı da olabilirdi (AÖL-İSÖ).”

“Kız meslek lisesi çıkışlı olduğum için başka tercih alanımız fazlaca yok. Seçimimi liseye başlarken yapmışım. Başka bir yer tercih etsem puanım kırılacaktı. Mecburen, biraz da kendi isteğimle bu bölümü seçtim (KMLÇGE-OKL).”

“Puanım kabul gören başka alanlar için yetiyordu fakat başka üniversitelere gitmem gerekiyordu. Ben Hacettepe olsun istedim. Aslında Hacettepe’nin adından dolayı geldim desem yanlış olmaz (AÖL-İMÖ).”

Katılımcıların gerekçeleri arasında öncelikle “puanlarının ancak yettiğini” ya da “üniversitenin adı için geldiklerini” belirtmeleri, istedikleri puanları alabilen tercihlerinin farklılaşabileceği izlenimini uyandırmıştır. Kendilerine “ÖSS’de yeterli bir puan alsaydınız ilk üç tercihiniz ne olurdu?” sorusu yöneltildiğinde AÖL mezunu üç katılımcının ve KMLÇGE alanı mezunu iki katılımcının ilk üç tercihinin eğitim fakülteleri dışındaki programlar yönünde yaptıkları görüşmüştür.

Katılımcılara bu araştırmada elde edilen bulgular kısaca özetlenmiş, AÖL ve KMLÇGE mezunlarının genel akademik ortalamalarının, meslek dersleri ortalamalarının ve KPSS puan ortalamalarının diğer lise türlerinin gerisinde kaldığı açıklanmış, kendilerine bu durumun olası nedenlerinin neler olabileceği sorusu yöneltilmiştir. Bu bulguların katılımcılarda bir şaşkınlık yaratmadığı gözlenmiştir. AÖL mezunu katılımcılar, okullarının adından dolayı herkesin öncelikle öğretmenlikleri tercih edeceklerini sandığını, bunun bir yanılgı olduğunu belirtmişlerdir. Liselerinin en iyi mezunlarının öğretmenlik yerine tıp, hukuk ya da eczacılık fakültelerini tercih ettiklerini, buralara puanı yetmeyenlerin ek puandan da yararlanarak eğitim fakültelerine yönelindiklerini vurgulamışlardır. Ayrıca diğer lise türlerinden ek puansız gelen öğrencilerin daha çalışkan olduklarını ve aralarında zamanla önemli seviye farkı oluştuğunu ifade etmişlerdir. “ÖSS’de ek puanın verdiği rahatlık” ve “yıllardır aynı şeyleri görmenin verdiği sıkıcılık” ve “zaten biz bunları öğrendik, biliyoruz düşüncesi” diğer lise türlerinden geride kalma gerekçeleri arasında sıralanmıştır:

“AÖL’nin başarılı öğrencileri eğitim fakültelerini seçmez. Kötü durumdakiler ek puandan dolayı eğitim fakültelerine gider ve çoğu öğretmen olmayı istemez, başka seçenekleri olmadıkları için eğitim fakültelerine giderler. İstemeye istemeye benim gibi çoğu buralarda okur (AÖL-FBÖ).”

“Normal liselerden ek puansız olarak bölümümüze gelen arkadaşlar genellikle çok ciddi puanlar alıp bölüme girmektedirler. Bu arkadaşların ortak özelliği biraz idealist oluyorlar, bu nedenle dersleri çok önemsiyorlar. Dolayısıyla ortalamaları da yüksek oluyor. Biz, öğretmen lisesi mezunları ise olayın içinde uzun süredir olduğumuz için derslerin üzerinde çok durmuyoruz (AÖL, İMÖ).”

“Biz ilgi ve yeteneklerimizin farkına varmadan meslek tercihi yapmaya zorlanıyoruz. Sırf ek puan yüzünden bu liseleri tercih edenlerimiz var. Fakat sonra bu seçimin uygun olmadığını görüyoruz (AÖL, İSÖ).”

“Zaten OKS sonuçlarına göre birçok öğrencinin hangi okulda okuyacağına ailesi karar veriyor; öğrencinin isteği, yetenekleri göz önünde bulundurulmuyor. Bu öğrenciler eğitim fakültelerine geldiklerinde öğretmen olmak istemediklerini fark ediyorlar, ailelerine karşı koymaya başlıyorlar, okuduğu bölümü zoraki bitiriyorlar (AÖL, FBÖ).”

Odak grup görüşmesi sonucunda öğretmenliğe yönelik bir program uygulayan liselerden mezun olmalarına rağmen gerek AÖL mezunlarının gerekse de KMLÇGE mezunlarının kararlı bir tercihle eğitim fakültesine gelmedikleri söylenebilir. Erken yaşta yapılan bir meslek seçiminin zamanla kendi istedikleri bir seçim olmadığını fark etmektedirler. Puanı yetenler öğretmenlik dışındaki alanlara yönelmekte tereddüt etmemektedirler. Öğretmenlik bölümlerine gelenlerin önemli bir kısmı “puanı ancak yettiği için” istemeye istemeye gelenlerdir. Bu okulların mezunları, ek puan desteğiyle girdikleri bölümlerde ÖSS’de kendilerinden çok daha fazla soruyu doğru yanıtlayarak ek puansız gelen öğrencilerle rekabet edememektedirler. Bu durumun, “Daha önce zaten bunları öğrenmiştik.” dedikleri, bu nedenle “sıkıcı buldukları” meslek dersleri de dahil olmak üzere genel akademik performanslarının diğer lise türlerinden mezun olanların gerisinde kalmasına neden olduğu söylenebilir. Genel akademik performanstaki bu düşüklüğün KPSS puanlarına belli ölçülerde yansımaları kaçınılmazdır.

Sekiz katılımcıdan odak grup görüşmesinde elde edilen bulgular şaşırtıcıdır. Daha geniş bir katılımcı grubunun yanıtları bu odak grup görüşmesi sonucunda ulaşılan sonuçları daha anlamlı hale getirebilir düşüncesiyle farklı lise türlerinden daha fazla katılımcıya ulaşmaya çalışılmıştır. Odak grup görüşmesinde katılımcılara yöneltilen sorular yazılı hale getirilerek Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Bölümü İSÖ, FBÖ, İMÖ ve OKL ana bilim dallarında mezun durumda bulunan 295 öğretmen adayına sunulmuştur. Bunların 41’i GL, 88’i AL, 40’ı SL, 108’i AÖL ve 18’i KMLÇGE mezunudur. Elde edilen bulgular odak grup görüşmesinde elde edilenleri destekleyici, açıklayıcı ve genişletici niteliktedir. Bu bulgular özet olarak aşağıda sunulmuştur.

GL mezunlarının %93’ü, AL mezunlarının %81’i, SL mezunlarının %90’ı, AÖL mezunlarının %97’si ve KMLÇGE mezunlarının tamamı ilk beş tercihinde öğretmen yetiştiren bir programa yer vermiştir. İlk beş tercihinde eğitim fakültesinin bir bölümüne yer verme gerekçesi olarak AÖL mezunlarının %44’ü, KMLÇGE mezunlarının %39’u, AL mezunlarının %41’i, GL mezunlarının %24’ü ve SL mezunlarının %50’si Hacettepe Üniversitesinin adı ve ününü göstermişlerdir. Bir diğer belirgin gerekçe ise “öğretmenlik sevgisi”dir. AÖL mezunlarından %29’u bu gerekçeyi vurgularken, AL mezunlarının %41’inin “öğretmenlik sevgisini” bir tercih gerekçesi olarak öne çıkarmaları dikkat çekicidir. “Puanım buraya yettiği için”, sıklıkla gösterilen bir diğer gerekçedir. AÖL mezunlarının %35’i, KMLÇGE mezunlarının %44’ü, AL mezunlarının %26’sı, GL mezunlarının %24’ü ve SL mezunlarının %28’i bu gerekçeyi öne sürmüştür. “İşe yerleşmede kolaylık, meslek garantisini” ve “Ankara’da okuma isteği” sıklıkla belirtilen gerekçeler arasındadır. “MEB bursundan yararlanma isteği” ise AÖL mezunlarının sadece %8’i’u, GL mezunlarının ise %6’sı tarafından belirtilmiştir. Bu gerekçe, diğer lise türlerinin gerekçeleri arasında yer almamıştır.

“ÖSS’de yeterli bir puan alsaydınız ilk üç tercihiniz ne olurdu?” sorusuna GL mezunlarının %49’u, AL mezunlarının %32’si, SL mezunlarının %25’i, AÖL mezunlarının %36’sı ve KMLÇGE mezunlarının %28’i “Üç tercihim de eğitim fakültesinden yapardım.” derken, GL mezunlarının %29’u, AL mezunlarının %45’i, SL mezunlarının %40’ı, AÖL mezunlarının %49’u ve KMLÇGE mezunlarının %67’si “Üç tercihim de diğer fakültelerden olurdu.” yanıtını vermiştir. Katılımcıların yaklaşık %20’si ilk üç tercihinde hem eğitim fakültesine hem de diğer fakültelelere yer verebileceğini belirtmiştir.

“Üniversiteye girişte öğretmenlik programlarını tercih etmeleri halinde AÖL mezunlarına ve KMLÇGE mezunlarına ek puan verilmesi uygulaması sizce daha nitelikli öğrencilerin öğretmenlik programlarına girişini sağlamakta mıdır?” sorusuna AÖL mezunlarının sadece %26’sının, KMLÇGE mezunlarının ise %39’unun “Evet, sağlıyor.” yanıtı vermesi dikkat çekicidir. AÖL mezunlarının %34’ü bu soruya “Hayır, sağlamıyor.” yanıtı vermiş, %40’ı ise “kararsız” kalmıştır. Diğer lise türlerinden mezun olanların yaklaşık %79’u ek puan uygulamasının nitelikli öğrencilerin öğretmenlik programlarına girişini engellediğini, sadece %6’sı nitelikli öğrenci girişini sağladığını belirtmektedir. Mezunların %15’i ise “kararsızdır”. Bu soruya verilen yanıtların bir kısmı aşağıda sunulmuştur:

“AÖL mezunları öğrencilere karşı daha sevecen oluyorlar. Lisede başlıyorlar öğretmenlik duygusunu almaya. Bizler ek puanı hak ediyoruz. Çünkü lisede ben 14.30’da dersten çıkarken GL mezunları 13.30’da çıkıyorlar. En azından bunun hakkı verilmeli (AÖL, OKL).”

“Ek puanın olumlu bir etkisi var. Çünkü bizler, lisedeyken bir öğretmenin sahip olması gereken nitelikleri bilerek ve özümseyerek öğrenimimizi tamamladık. Bizlere daha o günlerde öğretmen gözüyle bakılıyor, davranışlarımızın buna uygun olması bekleniyordu. Meslek sevgimiz o günlerde oluşmuştu. O yüzden ben bir farkımız olduğuna ve bu ek puanları hak ettiğimize inanıyorum (AÖL, İSÖ).”

“Dört yıl lisede meslek eğitimi alıyoruz, dört yıl da burada. Tam anlamıyla yeterli bir öğretmen olarak mezun oluyoruz. Ek puan hakkımız ve iyi öğrenciyi çekiyor! (KMLÇGE, OKL).”

AÖL mezunlarına eğitim fakültelerini tercih etmeleri halinde ek puan verilmesini uygun bulanlar, çoğunlukla “öğretmen olmaya erken karar vermelerini”, “bu liselerde diğer liselerden farklı olarak daha fazla saat ders görmelerini” gerekçe olarak belirtmişlerdir. Ancak yine AÖL mezunlarının önemli bir kısmı erken verilmiş bu kararlarının ilerideki yıllarda öğretmen olma yönünde gelişmediğini, süreç içerisinde tercihlerinin farklılaştığını belirtmişlerdir. Dolayısıyla erken yaşta öğretmen olmaya karar verme ve bunun eğitimini almaya başlama öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına iyi bir kaynak oluşturulduğu anlamına gelmemektedir. AÖL mezunlarına ait aşağıdaki ifadeler bu liselerin asıl kuruluş amacından ne kadar uzaklaşmış olduğunu, bu okul mezunlarına verilen ek puanların daha iyi öğrencilerin öğretmen yetiştiren yüksek öğretim programlarını tercih etmeleri bir yana, bu programlara daha iyi öğrencilerin girişini engellediğini vurgulamaktadır:

“Ek puan daha nitelikli öğrencilerin öğretmenlik programlarına girişini sağlamamaktadır. Çünkü nitelikli öğrenciler öğretmenlik dışı bölümleri tercih ediyorlar. Ek puan sınavdan yeterli puanı alamamış öğrencilerin imdadına yetişiyor; sırf açıkta kalmamak için, bu puanın da yardımıyla, hiç istememelerine rağmen öğretmenlik tercih ediyorlar. Bu şekilde gelen öğrencilere nitelikli denilebilir mi? Böylece öğretmenliği gerçekten isteyen diğer lise mezunlarının önüne geçiyorlar. Bence hiç hoş bir durum değil (AÖL, İSÖ).”

“Lisede aldığımız eğitim diğerlerinden çok da fazla bir şey kazandırmadı bize. Aksine alacağımız ek puan hocaları umursamazlığa, bizi de tembelleğe itiyordu. AÖL’de ÖSS konuları dışındaki dersler işlenmiyordu (AÖL, İMÖ).”

“Bence bu okullar son derece gereksiz, bir bakıma zararlı da . Öğretmen olmayı hiç istemeyen hatta hiçbir öğretmen sıfatını taşımayan insanlar sadece aldıkları ek puanlar sayesinde öğretmen olabiliyorlar ve bence bu çok yanlış (AÖL, İMÖ).”

“Eğitim sistemimizde lise öncesinde bilinçli bir meslek tercihi mümkün değil. Lise öncesinde öğretmenlik hedefimin olmaması çok doğaldır. Üniversite öncesinde yapacağım bir tercihin daha doğru olacağına inanıyorum. Bu, gecikmiş bir tercih olarak görülmemeli. Dolayısıyla bu tercihi bilinçsiz bir şekilde, çoğu zaman aile-çevre etkisiyle yapmış olanlara ek puan verilmesi haksızlık. (AL, OKL).”

“Dil bölümünde iki yanlışla il birincisi olan arkadaşım sırf öğretmen lisesi mezunları yüzünden istemediği bir üniversitede okuyor. Bu haksızlık (AL, İSÖ).”

“Ben üniversitedeki dört yıl boyunca sınıfta kimin öğretmen lisesi mezunu olduğunu fark edemedim. Demek ki öğretmen lisesi mezunları kendilerini fark ettirecek ayırıcı özelliklere sahip değiller. (GL İSÖ).”

“Ben OKS gibi bir sınavdan haberim olmadığı için bu sınava katılamamıştım. Doğu’da eminim benim gibi pek çok insan var bu durumda olan. Sonradan öğretmen olmak isteyip de ek puan yüzünden olamamak, bu insanlar için hiç de adil bir uygulama değil. (GL İSÖ).”

“ÖSS’den dört yıl önce çocuk denecek yaşta öğretmen olup olamayacağımıza karar vermemiş olmanın bedeli bu olmamalı diye düşünüyorum. Ek puan uygulaması nitelikli adayların önünü kesiyor (GL İSÖ).”

Katılımcılar, “ek puanın öğrenciler arasında yarattığı seviye farklılığı” nı, öğretmenliğe yönelik program uygulamalarına rağmen AÖL mezunlarının ve KMLÇGE mezunlarının öğretmenlik programlarında diğer lise türlerinin gerisinde kalmasının en önemli nedeni olarak 61 kez ifade etmişlerdir. Bu nedeni ilk sıraya taşıyanlar büyük ölçüde AL mezunları ve KMLÇGE mezunlarıdır. “Zaten biz bunları AÖL’de öğrendik, biliyoruz.” düşüncesi 44 kez ifade edilerek ikinci önemli neden olarak belirtilmiştir. Bu görüş 21 kez AÖL mezunları tarafından ifade edilmiştir. “Ek puan ÖSS’de rahatlığa neden oluyor.” 42 kez ifade edilerek üçüncü önemli neden olarak sunulmuştur. “Ek puansız gelen öğrencilerin daha disiplinli ve çalışkan oluşu”, ek puan verilen liseleri geride bırakan nedenlerin dördüncüsü olarak 38 kez ifade edilmiştir. “Ek puanlı liselerin iyi öğrencilerinin başka fakülterlere gitmeleri” (35 kez), “lisede verilen meslek eğitiminin nitelsiz oluşu” (34 kez), “öğretmenliğin garanti bir meslek olarak görülüp ötesi için bir hedef düşünülmemesi” (27 kez), “yıllardır aynı şeyleri görmenin sıkıcılığı” (15 kez), kendi başına karar verme olgunluğuna eriştiklerinde AÖL mezunlarının öğretmenliğin kendilerine uygun olmadığını görmeleri” (9 kez) diğer önemli nedenler olarak sıralanmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünden mezun olan öğrencilerin genel akademik ortalamalarının, meslek derslerindeki ortalamalarının ve KPSS puan ortalamalarının mezun oldukları lise türlerine göre anlamlı farklar gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu farklar büyük ölçüde AL ve SL lehinedir. Ek puan uygulamasından yararlanarak bu öğretmenlik programlarına gelen AÖL mezunları ve KMLÇGE mezunları sadece öğrenimleri süresince değil mesleğe atanma aşamasında da diğer lise türlerinin gerisinde kalmışlardır.

Ortaöğretim düzeyinde öğretmen yetiştirmenin ve ek puan uygulamasıyla üniversitelerin öğretmenlik bölümlerine öğrenci yönlendirmenin daha kaliteli öğretmen yetiştirmek için uygun insan kaynağı sağladığını söylemek oldukça güçtür. Ek puan uygulamasının öğretmenlik programlarına daha nitelikli öğrencilerin girişini engellediği de söylenebilir. Ek puan, bu puandan yararlanabilecekler için özendirici değil “kurtarıcı” işleve sahiptir. AÖL’nin ve KMLÇGE’nin başarılı mezunları ek puana gereksinim duymaksızın diğer fakülterlere yönelmektedir.

Öğretmen yetiştiren programlara ilk beş tercih arasında yer verilmesi araştırmacılar tarafından bu programlara öncelik verildiği, bunun nitelikli öğretmen yetiştirmeye katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilmektedir (Okçabol, 2003; Başaran & Aksu, 2005). Öğretmenlik programlarını tercih edenlerin önemli bir kısmının, puanlarının yeterli olması durumunda başka fakültelerin programlarını tercih etmek istedikleri görülmektedir. Bir lisans programına yerleşme kaygısıyla öğretmenlik programını ilk beş tercih arasında sıralamalarının burs, ek puan vb. değişkenlerle yönlendirilmesinin öğretmen kaynağının iyileştirilmesine katkısının çok sınırlı kalacağı açıktır. YÖK’ün ek puan uygulamasının daha iyi adayları öğretmen yetiştiren programlara çekme amacına hizmet etmediği görülmektedir. MEB’in öğretmen yetiştiren programlara ilk beş tercihinden biri olarak yerleşen adaylara (AÖL mezunlarının tamamına, diğerlerinin belirlenen kontenjan kadarına) verdiği burs da tercih edenler açısından önemli bir tercih gerekçesi olarak görülmemektedir. Buna karşın üniversitenin adının, ününün, bulunduğu şehrin öğretmen yetiştiren programları tercih etmede önemli etkenler olarak sıralandığı görülmektedir. Yeni açılan üniversitelerin programlarında ağırlıklı olarak öğretmenlik programlarına yer vermek yerine, Türkiye’nin köklü üniversitelerinin, öğretmen yetiştirme sürecinde daha fazla sorumluluk almaları sağlanmalıdır.

AÖL’lerinin ve KMLÇGE bölümlerinin kuruluş amaçlarına hizmet etmediğine ilişkin olarak bu araştırmada önemli bulgulara ulaşılmıştır. Ortaöğretim düzeyinde öğretmen eğitimi verme gerekçelerimizin geçerli olup olmadığı tartışılmalıdır. MEB’in bu liselerin program yapılarını ele alması, buna paralel olarak da YÖK’ün ek puan uygulamasını gözden geçirmesi önerilebilir.

Kaynakça

- Akyüz, H. (1998). Öğretmen eğitimi konusunda bir öneri. *Milli Eğitim*, 137, 34-36.
- Akyüz, Y. (1999). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme başlangıcı ve öğretmenin toplumdaki imajı*. Cumhuriyetin Yetmişbeşinci Yılında Öğretmen Yetiştirme Paneli. Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- Akyüz, Y. (2001). *Türk eğitim tarihi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Akyüz, Y. (2003). Eğitim tarihimizde günümüze kadar öğretmen yetiştirilmesi ve sağlanması ilkeleri, uygulamaları. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu, 21-23 Mayıs 2003 Cumhuriyet Üniversitesi Sivas.
- Aydın, A. (1998). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ve öğretmen yetiştirme sorunu. *Eğitim Yönetimi*, 4, 15.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem teknik ve ilkeler*. Ankara: TDFO Yayıncılık.
- Baskan, G. (2001). *Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma*. Ankara: Denge Matbaacılık.
- Başaran, S. T., & Aksu, M. (2005). Temel amaçlarına hizmet etme bakımından Anadolu öğretmen liselelerinin etkililiği. *Eğitim Araştırmaları*, 19, 136-154.
- Bülbul, S. (1999). *Öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma*. 21. Yüzyılın Eşiğinde Yeniden Yapılanma Sempozyumu. Ankara: Tekışık Yayıncılık.
- Brookhart, S. M., & Freeman, D. J. (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research*, 62(1), 37-60.
- Demir, K. (2000). Eğitim fakültelerinde nitelik bunalımı. *Eğitim Araştırmaları*, 1,1, 27-30.
- Eşme, İ. (1998). Eğitim fakültelerinde yeniden yapılanma. *Eğitim Yönetimi*, 4, 15.
- Eşme, İ. (1999). Bugünün öğretmen yetiştirme modeli. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 141-142.
- Gay, L. R., & Airasian, P. (2000). *Educational research: Competencies for analysis and application*. (6th ed.). New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Kavcar, C. (2003). *Alan öğretmeni yetiştirme*. Eğitimde Yansımalar VII: Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu, (1-23 Mayıs Sivas), Ankara: Tekışık Yayıncılık.
- Kızılçelik, S., & Eser, M. (2000). Öğretmen yetiştirme düzenimizde yetiştiricinin rolü. *Eğitim Araştırmaları*, 2, 45-51.
- MEB. (2007). *Anadolu öğretmen lisesi son sınıf düzeyi öğrencilerinin 2007 ÖSYS sonuçları*. http://oyegm.meb.gov.tr/istatistik/2007/oss_basaris.doc adresinden 3 Eylül 2007 tarihinde alınmıştır.
- Okçabol, R., Akpınar, Y., Caner, A., Erkin, E., Gök, F. ve Ünlühisarcıklı, Ö. (2003) *Öğretmen yetiştirme araştırması*. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- Öğretmen Yetiştirmede Kalite Sorunları Çalıştayı. (Mart, 2005). *Öğretmen adayları çalıştay alt grup raporu*. (Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları Yayın Nu. 197) Ankara: Tekışık Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2006). *Gelecekteki olası eğitim sistemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Türkoğlu, P. (2004). *Tonguç ve enstitüleri*. Ankara: Kültür Yayınları
- YÖK (2007). *Türkiye’de eğitim fakültesi bulunan üniversitelerin listesi*. http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/egitim_fak_bulunan_uni.htm adresinden 12 Şubat 2007 tarihinde alınmıştır.
- Yıldırım, A. (1998). Öğretmen eğitiminde eğitim fakültesi-uygulama okulu işbirliği: YÖK/Dünya Bankası hizmet öncesi öğretmen eğitimi projesi çerçevesinde geliştirilen bir program. *Milli Eğitim Dergisi*, 140, 5-11.

Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin Türkçe Dersine İlişkin Tutuma ve Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi*

The Effects of Cooperative Learning Method Supported by Multiple Intelligences Theory on Attitudes toward Turkish Language Course and Reading Comprehension Achievement

Bilge Kuşdemir KAYIRAN**
Ayten İFLAZOĞLU***

Öz

Problem Durumu: Öğretmenin, derste kullanacağı yöntemi seçerken, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri takip etmesi; öğretim etkinliklerinde öğrencilerini merkeze alan bir yaklaşım izlemesi ve öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate alması gerekmektedir. Bu bağlamda, çoklu zekâ kuramı (ÇZK) ve kubaşık öğrenmeyi bir arada ele almanın, Türkçe dersleri dikkate alındığında, uygulama açısından birçok kolaylık sağlayacağı, okuduğunu anlama becerisini geliştirmede ve derse ilişkin olumlu tutum kazandırma etkili olabileceği söylenebilir.

Yapılan literatür taramasında, ülkemizde, kubaşık öğrenme yönteminin okuduğunu anlama başarısı üzerinde olumlu etkileri olduğunu gösteren ve ÇZK'nın çeşitli konu alanlarında akademik başarı ve diğer duyuşsal özellikler üzerindeki etkililiğini sınanan araştırmalara rastlanmıştır. Ancak, Türkçe dersinde, ÇZK ve kubaşık öğrenme yöntemini bir arada ele alan ve okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkililiğini sınanan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Özetle, belirtilen bu gerekçeler doğrultusunda, böyle bir araştırmanın yapılmasına gereksinim duyulmuştur.

Araştırmanın Amacı: Bu araştırmanın temel amacı, ilköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde kullanılan "ÇZK destekli kubaşık öğrenme yöntemi" nin işe koşulduğu grup (deney grubu) ile

"tüm sınıf öğretimine dayalı geleneksel yöntem" in işe koşulduğu grubun (kontrol grubu) okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarıları ve Türkçe dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı farkların olup olmadığını sınamaktır.

Araştırmanın Yöntemi: Araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu deneme modelinde tasarlanmıştır. Uygulama, bir devlet ilköğretim okulunun üç dersliğinde okuyan toplam 117 dördüncü sınıf öğrencisi ile yedi hafta süreyle gerçekleştirilmiştir. Gruplara, "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" ve "Türkçe Dersi Tutum Ölçeği" öntest ve sontest olarak verilmiştir. Öğrencilerin zekâ alanlarına ilişkin tercihlerini belirlemek için Teele Çoklu

* XIV. Eğitim Bilimleri Kongresi'nde bildiri olarak sunulmuştur.

** Ç.Ü. Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği A.B.D., kbilge@cu.edu.tr

*** Ç.Ü. Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği A.B.D., iayten@cu.edu.tr

Zekâ Envanteri (TÇZE) kullanılmıştır. Elde edilen veriler üzerinde istatistiksel teknik olarak kovaryans analizi ve Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır.

Bulgular ve Sonuçlar: Araştırma sonunda elde edilen verilere göre, başarı testi son test puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunurken; kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Türkçe dersine ilişkin tutum ölçeğinden elde edilen bulgulara bakıldığında, olumlu tutum açısından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmazken; olumsuz tutum puanları açısından, deney ve ikinci kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark gözlenmiştir.

Öneriler: Araştırma bulguları dikkate alındığında, ÇZK destekli kubaşık öğrenme yöntemi, öğrencilerin okuduğunu anlamadaki akademik başarılarını arttırmak için kullanılabilir. Öğrencilerin derse ilişkin tutumları üzerindeki etkisini sınamak için ise daha uzun süreli araştırmalar yapılabilir.

Anahtar Sözcükler: Çoklu Zekâ Destekli Kubaşık Öğrenme Yöntemi, Türkçe Öğretimi, Okuduğunu Anlama, Türkçe Dersine İlişkin Tutum

Abstract

Problem Statement: In deciding on a particular method to utilize for his/her students, a teacher needs to keep abreast of scientific and technological developments, follow a student-centered approach in teaching activities and consider individual differences among students. In this respect, focusing on Multiple Intelligences Theory (MIT) and cooperative learning considering Turkish Language Course could provide easiness in application and prove effective in developing the reading skill.

The literature review conducted suggests that there have been studies supporting the view that cooperative learning method has positive effects on reading comprehension achievement and some studies assessing the academic achievement of MIT on various fields of study and its efficiency on the other auditory skills exist. However, no studies have been recorded regarding the assessment of MIT on the efficiency of the success in reading comprehension. In brief, a need for conducting the present study has emerged based on the reasons mentioned above.

Purpose: The primary purpose of the study was to find out whether there are significant differences in terms of reading comprehension achievement and the attitudes towards the Turkish language course between the experimental group in which the cooperative learning method supported by MIT applied in the fourth grade Turkish language course in elementary education was administered and the control group in which "the traditional method based on the teaching of whole class instruction" was administered.

Methods: The study was designed on the experimental group with pre-test and post-test control groups. The application was carried out on 117 fourth-grade students attending 3 classes in a state school for seven weeks. "Reading Comprehension Achievement Test" and "Turkish Language Course Attitude Scale" were administered as pre-test and post-test to both the groups. "Teale Inventory for Multiple Intelligences (TIMI)" was administered to find out the students' personal intelligence preferences related to the multiple intelligence areas. Covariance and Kruskal-Wallis analysis were utilized as the statistical technique in the evaluation of the data obtained.

Findings and Results: The results obtained at the end of the study indicated that while there was a significant difference in favour of the experimental group in terms of the post-test scores on the achievement test, no significant difference was observed between the control groups. Regarding the findings obtained from the "Turkish Language Course Attitude Scale", no significant difference was observed in terms of positive atti-

tude among the groups, whereas a significant difference was in favour of the experimental group and the second control group was detected.

Recommendations: Taking the findings of the study into consideration, the cooperative learning method supported by MIT could be administered to improve the academic achievement of the students in regarding comprehension. However, long-term studies should be conducted to test its effect on the attitudes of the students towards the course.

Keywords: Cooperative Learning Method Supported by Multiple Intelligences Theory, Turkish Language Education, Reading Comprehension, Attitudes toward the Turkish Language Course.

Günümüzde en çok tartışılan konulardan biri de Türkçe öğretiminde kullanılacak yöntemlerin neler olması gerektiğidir. Öğretimde verimsizlik nedeni olarak görülen geleneksel öğretim uygulamalarında yenilikler ve değişiklikler yapılması ya da yeni öğretme-öğrenme modellerinin kullanılması gerekmektedir (Sever, 1997, s.28). Temel dil becerilerinin geliştirildiği Türkçe dersinin çok yönlü bir yapıya sahip olması nedeniyle, dersin öğretimi sürecinde birden çok yöntem ve tekniğe başvurulması hem doğal hem de zorunludur (Kavcar, Oğuzkan & Sever, 1997, s.16).

Son yıllarda ülkemizde ve dünyada öğrencilerdeki bireysel farklılıklara dikkatimizi çeken bir gelişme olarak, 1983'te Howard Gardner tarafından ortaya atılan "Çoklu Zekâ Kuramı" nı (ÇZK) görmekteyiz. Gardner'in çocuklar ve beyni hasarlı kişiler üzerinde yaptığı çalışmalar, ÇZK'nın ortaya çıkmasını sağlamıştır. ÇZK bütün öğretmenlere, öğrencileri için en iyi öğretim yönteminin ne olacağını belirlemede yol göstericidir (Armstrong, 2000, s.39).

ÇZK temelde bir öğretim yöntemi olmamasına rağmen, pek çok öğretim yöntemi, bu kuramın ışığında geliştirilebilir ve düzenlenebilir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, öğretilecek olan konu ya da kullanılacak olan konu alanıdır (Gardner, 1999, s.131). Dil becerisinin geliştirilmesinin hedeflendiği Türkçe dersinde kullanılacak alternatif yöntemlerden biri de kubaşık öğrenmedir. Kubaşık öğrenme, öğrenci merkezli ve ÇZK çerçevesinde ortaya konulan sekiz zekâ alanına yönelik farklı etkinliklerin ortaya konulduğu bir yöntemdir (Kagan ve Kagan, 1998, s.xx). Bu sebeple, ÇZK ve kubaşık öğrenmeyi bir arada ele almanın, uygulama açısından birçok kolaylık sağlayabileceği düşünülmektedir. Ayrıca ÇZK ilkeleri de dikkate alınarak düzenlenen ve uygulamaya konulan program göz önünde tutulduğunda, yapılan bu çalışmanın Türkçe dersinde öğretmenler için bir rehber niteliği taşıması beklenmektedir.

Ulaşılabilen kaynaklar çerçevesinde, yurt içinde kubaşık öğrenme yönteminin okuduğunu anlama başarısı üzerinde olumlu etkileri olduğunu gösteren araştırmalara (Yaman, 1999; Aksakal, 2002) ve ÇZK'nın, değişik konu alanlarında akademik başarı ve diğer duyuşsal özellikler üzerindeki etkililiğini sınanan çalışmalara rastlanmaktadır (Ay, 2003; Yılmaz, 2002; Batman, 2002; Ayaydın, 2002; Güneş, 2002; Özdemir, 2002; Temur, 2001; Sezginer, 2000; Coşkungönlü, 1998). Ayrıca ÇZK destekli kubaşık öğrenme yönteminin fen bilgisi, matematik ve Türkçe derslerindeki akademik başarı ve derse ilişkin tutum üzerindeki etkisini sınanan araştırmalara rastlanmıştır (İflazoğlu, 2003; Yıldırım, 2006; Susar, 2006). Ancak, dördüncü sınıf Türkçe öğretiminde ÇZK destekli kubaşık öğrenme yönteminin okuduğunu anlama becerisi ve derse ilişkin tutum üzerindeki etkilerini sınanan bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu ihtiyaç göz önüne alındığında, kubaşık öğrenme yöntemi, ÇZK ile birleştirilerek Türkçe derslerinde kullanılabilir ve etkili olup olmadığı araştırılabilir. Bu çalışmada, ÇZK ile desteklenmiş kubaşık öğrenme yönteminin, okuduğunu anlama becerisi ve Türkçe dersine ilişkin tutum üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu deneme modelinde tasarlanmıştır. Araştırmada gruplara, deneysel işlemler başlamadan önce ve deneysel işlemlerin bitiminde “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” ile “Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği” verilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma, 2004-2005 Öğretim Yılı Bahar Yarıyılında, Adana İli Seyhan İlçesindeki bir resmi ilköğretim okulunda, sabahçı ve öğlenci gruplarda okuyan 117 dördüncü sınıf öğrencisi ile, iki haftası hazırlık programı olmak üzere yedi hafta süreyle gerçekleştirilmiştir. Uygulama yapılan okulunun dördüncü sınıfından üç derslikte okuyan öğrenciler, rasgele atama yöntemi kullanılarak deney ve kontrol gruplarını (deney grubu; 41 öğrenci, birinci kontrol grubu; 40 öğrenci, ikinci kontrol grubu ise 36 öğrenci) oluşturmuştur. Deney grubu ile birinci kontrol grubunda dersler araştırmacı tarafından işlenmiştir. İkinci kontrol grubunda ise dersler araştırmacı tarafından geliştirilen ders planları doğrultusunda sınıf öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Araştırmada, Hawthorne etkisini kontrol etmek amacıyla birden fazla kontrol grubu ile çalışılmıştır (Borg ve Gall, 1989, s.189-193).

Öğrencilerin Teele Çoklu Zekâ Envanteri’ne (TÇZE) göre tercih ettikleri ilk üç zekâ alanları, sosyal, bedensel-kinestetik ve görsel-uzamsal zekâ olarak belirlenmiş; grupların bu açıdan farklılaşmadığı görülmüştür. Grupların, akademik başarı açısından eşit olup olmadıklarını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre, gruplar arasında öntest puanları açısından, ikinci kontrol grubu ile deney ve birinci kontrol grupları arasında deney ve birinci kontrol grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. ($F(114) = 12.885, p=.000$). Öğrencilerin, Türkçe dersine ilişkin tutum ölçeği, Türkçe dersine ilişkin olumlu tutum ve olumsuz tutum alt ölçeklerine ait öntest puanları açısından eşit olup olmadıklarını belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Sonuç olarak; grupların olumlu tutum alt ölçeği öntest puan ortalamaları ($X^2(2)= 5.246, p=.073$) ve olumsuz tutum alt ölçeği öntest puan ortalamaları ($X^2(2)= 2.944, p= .229$) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, “Okuduğunu Anlama Başarı Testi”, “Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği” ve “Teale Çoklu Zekâ Envanteri” veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Ölçme araçlarının geçerlik-güvenirlik çalışmaları, alt başlıklar halinde aşağıda yer almaktadır.

Okuduğunu Anlama Başarı Testi. Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisini ölçmek amacıyla, Karabay’ın (2005), geliştirdiği 30 soruluk “Dinlediğini Anlama Başarı Testi” yeniden düzenlenerek kullanılmıştır. Test, uygulamanın yapıldığı okuldaki 117 beşinci sınıf öğrencisine uygulanmış, madde güçlüklerinin .16 ile .89; ayırıcılık güçlüklerinin ise .22 ile .56 arasında değiştiği görülmüştür. Üç maddesi geçerli ve güvenilir bulunmayıp çıkarılan 27 maddelik “Okuduğunu Anlama Başarı Testi”nin KR 20 güvenirlik katsayısı .80, ortalama güçlüğü ise .62 bulunmuştur.

Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği. Ölçek hazırlanırken ilk olarak, Baykul (1990) tarafından geliştirilen tutum ölçekleri incelenmiş ve ölçeklerdeki ifadeler Türkçe dersine uyarlanmıştır. Daha sonra, Demirel (1999, s.153)’in “Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği” incelenerek farklı görülen maddeler denemelik forma eklenmiş, 28’i olumlu 25’i olumsuz olmak üzere toplam 53 madde elde edilmiştir. Ölçekteki her madde için beşli Likert tipi bir derecelendirme (5-Tamamen katılıyorum, 4-Genellikle katılıyorum, 3-Kararsızım, 2-Katılmıyorum, 1-Asla katılmıyorum) kullanılmıştır.

Geçerlik-güvenirlik çalışması için, uygulama yapılan okula denk üç ilköğretim okulundan, toplam altı derslikte okuyan, 259 dördüncü sınıf öğrencisine uygulanan ölçeğin faktör yapısını açığa çıkarmak amacı ile asal eksenlere göre döndürülmüş (varimax rotated) temel bileşenler analizinden yararlanılmıştır. Analiz sonucunda, iki faktörlü bir çözüme ulaşılmış ve birinci alt ölçekte faktör yükleri .33-.77 arasında bulunan 23 madde; ikinci alt ölçekte faktör yükleri .36-.67 arasında bulunan 22 madde yer almıştır. İki faktörün, varyansın %39.40’ını açıkladığı ve

Cronbach alfa değerlerinin .93 ve .90 olduğu görülmüştür. Birinci alt ölçekte Türkçe dersine ilişkin olumlu ifade edilen maddeler, ikinci alt ölçekte ise olumsuz ifade edilen maddeler yer aldığından, birinci alt ölçek "Türkçe Dersine İlişkin Olumlu Tutum Alt Ölçeği", ikincisi ise "Türkçe Dersine İlişkin Olumsuz Tutum Alt Ölçeği" şeklinde adlandırılmıştır.

Teele Çoklu Zekâ Envanteri. Öğrencilerin çoklu zekâ tercihlerini belirlemek ve grupları bu açıdan eşitlemek amacıyla TÇZE kullanılmıştır. Sue Teele tarafından 1992'de geliştirilen envanter, 28 çift, farklı aktivitelerle uğraşan pandaların siyah-beyaz çizimlerden oluşmaktadır. Her bir aktivite, yedi zekâ alanından (sözel-dilsel, matematiksel-mantıksal, görsel-uzamsal, müziksel-ritmik, bedensel-kinestetik, sosyal ve içsel zekâ) biri ile ilgilidir ve öğrencilerden her çiftten kendilerini en iyi tanımlayanı seçmeleri istenir. Her öğrencinin puanı, zekâ alanlarının her biri için sıfırdan sekize sıralanabilir ve bireyin sahip olduğu baskın zekâları belirlenebilir (Teele, 2000, s.55; McMahon, Rose & Parks, 2004).

Bu araştırmada, Teele Çoklu Zekâ Envanteri, beş hafta ara ile 117 öğrenciye uygulanmış ve öğrencilerin zekâ alanlarına yönelik tercihleri arasındaki korelasyon katsayılarına bakılmıştır. Yapılan analiz sonucunda zekâ alanlarına ilişkin korelasyon katsayılarının 0.45 ile 0.65 arasında değiştiği ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p < .01$) görülmüştür. Bu sonuç Teele (2005: 12.12.2005 tarihinde elektronik posta ile alınmıştır) tarafından yapılan güvenilirlik çalışmaları ile paralellik göstermektedir.

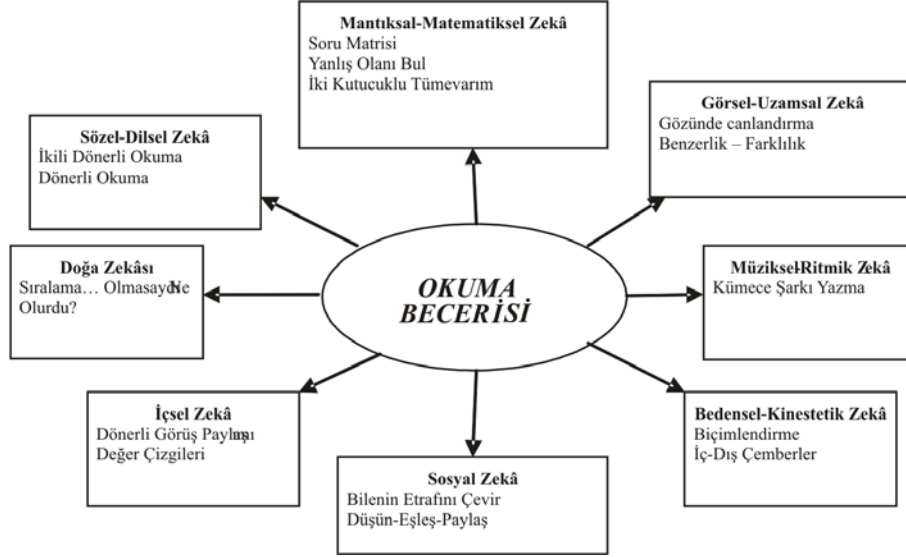
Öğretim Yöntemleri ve Uygulaması

Araştırmada, deney grubunda ÇZK destekli kubaşık öğrenme yöntemi, kontrol gruplarında ise tüm sınıf öğretimine dayalı geleneksel yöntem kullanılmıştır.

Hazırlık Çalışmaları. Deney grubunda öğrencilerin, cinsiyeti, akademik başarıları ve TÇZE'ndeki sonuçlara göre belirlenen zekâ alanları dikkate alınarak, karma kümeler oluşturulmuş; sınıf düzeni, kubaşık öğrenmeye uygun olarak (kümeler oluşturularak) yeniden düzenlenmiştir. Küme üyelerinin birbiriyle tanışmalarını, aralarındaki ilişkilerin artmasını, küme ve sınıf kimliğinin oluşmasını sağlayacak etkinlikler (tanışma topu, küme şapkası, küme sloganı, küme el işareti, beyin fırtınası, küme adlığı ve küme amblemi) düzenlenmiştir.

Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yöntemi. Deney grubunda işe koşulan ÇZK destekli kubaşık öğrenme yöntemi ders planları; İlköğretim Türkçe programının, dördüncü sınıf öğrencileri için öngördüğü hedef ve davranışlar, belirli gün ve haftalar, mihver derslerde işlenen konular ile ÇZK ilkeleri, öğrencilerin ÇZK profilleri ve kubaşık öğrenme teknikleri-etkinlikleri doğrultusunda hazırlanmıştır. ÇZK destekli kubaşık öğrenme yöntemine dayalı derslerin işlenişinde izlenecek adımlar için, Kagan (1992), Martin (1996), Gömleksiz (1997), Andriani (1998), Kagan & Kagan (1998), İflazoğlu (1999, 2003), Sönmez (2001) ve Tarım'ın (2003) çalışmalarından yararlanılmıştır.

Ders planlarının biçimlendirilmesinde Armstrong'un (2000) planlama soruları dikkate alınmıştır. Bu çerçevede ilk olarak, beceriye (okuma, dinleme vb.) karar verilmiş ve bu beceri merkeze alınmıştır. Daha sonra, yöneltilen anahtar sorularla (örneğin, okuma becerisini geliştirmek için mantıksal-matematiksel zekâyı nasıl kullanabilirim veya hangi etkinliklerle öğrencilerin bedensel zekâlarını kullanmalarını sağlayabilirim gibi...) zekâ alanları ve zekâ alanlarına yönelik geliştirilen kubaşık öğrenme etkinlikleri eşleştirilmiştir (Şekil- 1). Bu doğrultuda hazırlanmış örnek bir ders planı Ek.1'de yer almaktadır.



Şekil.1: ÇZK destekli kubaşık öğrenme yöntemine göre bir Türkçe dersinin planlanması “okuma becerisi için”

Tüm Sınıf Öğretimine Dayalı Geleneksel Yöntem. Kontrol grubunda öğretim süresince, tüm sınıf öğretimine dayalı geleneksel yöntem kullanılmıştır. Okuduğunu anlama çalışmalarında, konuya uygun olarak seçilen metinler ilk olarak öğretmen tarafından okunmuş, daha sonra öğrencilerden sessiz okuma yapmaları istenmiştir. En son olarak da sınıftan birkaç öğrencinin sesli okuma yapmaları sağlanmıştır. Dinlediğini anlama çalışmalarında seçilen metinler, ya canlı bir kaynaktan (öğretmen-öğrenci) ya da kaset çalar veya bilgisayardan dinletilmiştir. Öğrencilerden okudukları/okunan metindeki anlamını bilmedikleri kelimeleri belirlemeleri, sözlük yardımıyla anlamlarını bulmaları ve birer cümle içinde kullanmaları sağlanmıştır. Metinle ilgili hazırlanan sorular öğrencilere yöneltilerek, bireysel olarak cevap vermeleri istenmiştir. Metnin ana düşüncesini bulma ve konuyla ilgili yazma çalışmaları yapılmıştır. Dersler, temel dil becerilerinin (okuma, dinleme, konuşma ve yazma) geliştirilmesine yönelik hazırlanmıştır. Derslerde öğrencilerin bireysel katılımlarına dikkat edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Çözümü

Veri toplama araçları, çalışmanın başında öntest; yedi haftalık uygulamanın sonunda sontest olarak uygulanmıştır. Grupların başarı testi öntest ortalamalarının birbirinden farklılaşarak farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış; farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe-f çoklu karşılaştırmalar testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının öntest ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma gözlemlendiğinden, farkı ortadan kaldırmak için güçlü bir analiz olan kovaryans analizi kullanılmıştır. Tutum ölçeği öntest-sontest puan ortalamalarının birbirinden farklılaşarak farklılaşmadığını belirlemek için parametrik olmayan testlerden biri olan Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Beşli likert tipi ölçeklendirme kullanılan tutum ölçeğinden elde edilen sonuçların izlenmesini kolaylaştırmak amacıyla; tutum ölçeğindeki her bir alt ölçekten alınan toplam puanlar ölçekte yer alan madde sayısına bölünerek 1 ile 5 arasında bir değere ulaşılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında .05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.

Bulgular ve Sonuçlar

Bu bölümde, “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” ve “Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği” ile ilgili elde edilen bulgular yer almaktadır.

Başarı Testi ile İlgili Bulgular

Grupların başarı testi öntest ve sontest puanlarına ait istatistikler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo I

Deney ve Kontrol Grupları Okuduğunu Anlama Başarı Testi Öntest-Sontest Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler

Gruplar	N		Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Sontest Ortalamaları	
			\bar{X}	SS	\bar{X}_d	SH
Deney	41	Öntest	18.85	4.216	19.27	.524
		Sontest	20.78	3.959		
1. Kontrol	40	Öntest	17.55	4.032	16.88	.515
		Sontest	17.40	4.247		
2. Kontrol	36	Öntest	13.83	5.124	16.78	.578
		Sontest	14.47	5.779		

Tablo 1’deki verilere göre, grupların başarı testinden aldıkları puanların düzeltilmiş sontest aritmetik ortalamalarını dikkate aldığımızda; deney grubunun aritmetik ortalamasının (19.27), birinci kontrol grubunun (16.88) ve ikinci kontrol grubunun (16.78) ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kovaryans analizi uygulanmış; analiz sonuçları, grupların öntest puanları kontrol altına alındığında, düzeltilmiş sontest ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir ($F=6.795$; $p=.002$). Bonferroni çoklu karşılaştırmalar testi sonuçlarına göre farkın, deney grubu ile kontrol grupları arasında deney grubu lehine olduğu ortaya çıkmıştır.

Tutum Ölçeği ile İlgili Bulgular

Türkçe Dersine İlişkin Olumlu Tutum Alt Ölçeği ile İlgili Bulgular. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin olumlu tutum alt ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin betimsel değerler Tablo 2’de verilmiştir. Grupların sontest puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Bu puanlar arasında, anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için parametrik olmayan testlerden biri olan Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Testin sonuçları incelendiğinde tutum testi sontest puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($X^2(2)= 3.034$; $p=.219$).

Tablo II

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin “Türkçe Dersine İlişkin Olumlu Tutum Alt Ölçeği”nden Aldıkları Puanların Kruskal-Wallis Testi Sonucu

Gruplar	N	Sıra Ort.	sd	x^2	p
Deney	41	51.57	2	3.034	.219
1. Kontrol	40	63.30			
2. Kontrol	36	62.68			

Türkçe Dersine İlişkin Olumsuz Tutum Alt Ölçeği İle İlgili Bulgular. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin olumsuz tutum alt ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin betimsel değerler Tablo 3'te verilmiştir. Grupların sınav puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Bu puanlar arasında, anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için parametrik olmayan testlerden biri olan Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Testin sonuçları incelendiğinde tutum testi sınav puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir ($X^2(2) = 5.948$; $p = .051$).

Tablo III

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin "Türkçe Dersine İlişkin Olumsuz Tutum Alt Ölçeği"nden Aldıkları Puanların Kruskal-Wallis Testi Sonucu

Gruplar	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Deney	41	64.43	2	5.948	.051	Deney- 2. Kontrol
1. Kontrol	40	63.75				1. Kontrol-2. Kontrol
2. Kontrol	36	47.54				

Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde, ÇZK destekli kubaşık öğrenme tekniği ve tüm sınıf öğretimine dayalı geleneksel öğretim yönteminin, öğrencilerin akademik başarıları ve tutumları üzerindeki etkilerine ilişkin bulgular tartışılmış ve bu doğrultuda öneriler getirilmiştir.

Akademik Başarı

Araştırma sonunda elde edilen bulgulara bakıldığında, ÇZK destekli kubaşık öğrenme yönteminin, tüm sınıf öğretimine dayalı geleneksel yöntemle göre akademik başarıyı arttırmada daha etkili olduğu söylenebilir. Bu bulguya paralel olarak, Susar da (2006), ilköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde yaptığı çalışmada, ÇZK destekli kubaşık öğrenme yönteminin okuduğunu anlama başarısını arttırmada etkili olduğunu bulmuştur. Literatür incelendiğinde, Cobb (2001), Uhlir (2003), Gaines ve Lehman (2002), çoklu zekâ kuramına göre hazırlanan öğretim etkinliklerinin; Yaman (1999), Aksakal (2002), Caposey ve Heider (2003), Chapman (1991), Wilson (1991) ve Smith (2005) ise kubaşık öğrenmenin okuduğunu anlama başarısını anlamlı bir şekilde arttırdığını belirtmişlerdir. Kuzniewski, Sanders, Smith, Swanson, Ulrich (1998); Sharp, Ashby (2002); Janes, Koutsopanagos, Mason, Villaranda (2000) ve Hubbard, Newel (1999) tarafından yapılan çalışmalarda da kubaşık öğrenmenin ve çoklu zekâ kuramı destekli öğretimin birlikte kullanılmasının, geleneksel yöntemle göre öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını arttırmada etkili olduğu bulunmuştur.

Kubaşık öğrenme etkinlikleri, bütün grup üyelerinin katılımı ile tamamlandığından, gruptaki herkesin derse katılımını sağlamaktadır. Etkinliklerin eksiksiz bir şekilde tamamlanabilmesi için, öğrencilerin grup içinde, üstlerine düşen bütün görevleri yerine getirmeleri gerekir. Okuma ve anlama çalışmaları ele alındığında, geleneksel yöntemde bir derste bir kaç öğrencinin katılımı ile cevaplanabilen sorular, grup içerisinde, herkesin katılımı ile cevaplanır. Öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının artması, derste her öğrencinin metni okuma fırsatı bulmasına ve okuduğunu anlama çalışmalarına aktif bir şekilde katılmasına bağlanabilir. Kubaşık öğrenme çalışmaları, her öğrenciyi derse katılmaya teşvik ettiği gibi, daha fazla düşünmeye ve üretmeye de yönlendirmektedir. Bu durumun başarıyı da etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir.

Her öğrencinin farklı türde zekâ alanlarına sahip olduğunu ileri süren ÇZK, öğretim yönteminin temelini alındığında, derste daha fazla öğrenciye ulaşılabilir. Sekiz zekâ alanına göre

hazırlanan etkinlikler ile her öğrenciye ilgi duyduğu ve başarılı olduğu alan ve baskın olan zekası ile ulaşılabilir (Armstrong, 2000, s.39) Yapılan literatür taramasında, ÇZK'nın deneysel araştırmalar yoluyla akademik başarı üzerindeki etkililiğini istatistiksel olarak ortaya koyan araştırmalara rastlanmaktadır (Güneş, 2002; Özdemir, 2002; Yılmaz, 2002; Sezginer, 2000; Coşkungönüllü, 1998; Temur, 2001). Araştırma bulgularına paralel olarak bu çalışmalarda da ÇZK doğrultusunda hazırlanan öğretim etkinliklerinin karşılaştırılan diğer geleneksel öğretim yöntemlerine göre akademik başarı üzerinde daha etkili olduğu vurgulanmıştır.

Türkçe Dersine İlişkin Tutum

Araştırma sonunda yapılan analiz sonuçlarına göre, olumlu tutum alt ölçeğinden elde edilen verilerde, gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak, grupların son test ortalamalarına bakıldığında en fazla artış deney grubunda olduğu gözlenmektedir. Bu artış göz önünde tutulduğunda, ÇZK destekli kubaşık öğrenme yönteminin öğrencilerin derse karşı olumlu tutumlarını arttırmada etkili olduğu söylenebilir. Araştırmacının deney grubu öğrencilerinden aldığı görüşler de bu sonucu doğrulamaktadır. Olumlu tutum puanları açısından, gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmaması, araştırma süresinin kısalığına bağlanabilir. Bu araştırmada, grupların olumlu tutum son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmaması, Coşkungönüllü (1998); Özdemir (2002) ve Batman (2002) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Türkçe dersine ilişkin olumsuz tutum alt ölçeğinden elde edilen verilere bakıldığında, ÇZK destekli kubaşık öğrenme yönteminin, öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin olumsuz düşüncelerini azalttığı söylenebilir. Öntest ve düzeltilmiş son test ortalamalarına bakıldığında en fazla puan artışı deney grubunda gözlenmiştir. Bu artış, öğrencilerin derse ilişkin olumsuz tutumlarının azaldığının, dolayısıyla olumlu tutumlarının arttığına bir göstergesidir. Tutum ölçeğinin 5'li likert tipi bir ölçek olduğu göz önünde tutulduğunda, olumsuz tutuma ilişkin alınan puanlar ne kadar az ise olumsuz tutumun o derece fazla olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu duruma göre de gruplar arasında en olumsuz tutuma sahip olan grup ikinci kontrol grubudur. Deney ve birinci kontrol grubu arasında fark çıkmaması, birinci kontrol grubunda derslerin farklı bir öğretmen (araştırmacı) tarafından işlenmesinin, öğrencilerin derse ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilemesine; başka bir deyişle onlardaki olumsuz tutumu azaltmasına bağlanabilir.

Bu bulgular doğrultusunda, ÇZK destekli kubaşık öğrenme yönteminin, ilköğretim düzeyinde Türkçe derslerinde, özellikle okuma becerisini geliştirmede kullanılabileceği söylenebilir. Öğrencilerin, derse ilişkin tutumlarında da bir farklılık olabilmesi için yapılacak çalışmaların daha uzun süreli planlanması ve öğrencilerin bu süreci kesintisiz, sürekli yaşamalarının sağlanması gerektiği söylenebilir. Ayrıca, derse ilişkin tutumların oluşmasında derste kullanılan öğretim yöntemi kadar öğretmenlerin de etkili olduğu göz önünde bulundurulmalı ve bundan sonra yapılacak çalışmalarda öğretmen faktörü kontrol altına alınmalıdır.

Kaynakça

- Aksakal, Ö.D. (2002). *İşbirlikli öğrenme yönteminin anadili (Türkçe) eğitimine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Andrini, B. (1998). *Cooperative learning and mathematics*. San Clemente: Kagan Cooperative Learning.
- Armstrong, T. (2000). *Multiple intelligences in the classroom*. (Second ed.). Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ay, S. (2003). *Okuma stratejileri ile çoklu zekâ kuramının ilişkilendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ayaydın, A. (2002). *İlköğretim okullarındaki sanat (resim-iş) eğitiminde çoklu zekâ kuramının uygulanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Batman, K. A. (2002). *Çok boyutlu zekâ kuramı etkinlikleriyle destekli öğretimin erişimi, tutum ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baykul, Y. (1990). *İlkokul beşinci sınıftan lise ve dengi okulların son sınıfına kadar matematik ve fen derslerine karşı tutumda görülen değişimler ve öğrenci yerleştirme sınavındaki başarı ile ilişkili olduğu düşünülen bazı faktörler*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Borg, W. R. ve Gall, M. D. (1989). *Educational research: An introduction*. (Fifth ed.). New York: Pitman Publishing Inc.
- Chapman, G. D. (1991). The effects of cooperative team learning on student achievement in verbal learning strategies. *Dissertation Abstract International*. 52(5), 1621. (UMI No. 9130223).
- Caposey, T. ve Heider, B. (2003). Improving reading comprehension through cooperative learning. *ERIC Document Reproduction Service*. (No: ED 478 463).
- Cobb, B. B. (2001). The effect of multiple intelligences teaching strategies on the reading achievement of fourth grade elementary school students". *Dissertation Abstract International*. 62(08), 2686. (UMI No. 3022982).
- Coşkungönüllü, R. (1998). *The effects of multiple intelligences theory on fifth graders' mathematics achievement*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (1999). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. (İkinci baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Gaines, D. ve Lehmann, D. (2002). Improving student performance in reading comprehension through the use of multiple intelligences. *ERIC Document Reproduction Service*. (No: ED 467 515).
- Gardner, H. (1999). *Çoklu zekâ: Görüşmeler ve makaleler*. Vickers, C. J (Ed.), (Çev. Tüzel, M.). İstanbul: Enka Okulları BZD Yayıncılık.
- Gömlüksiz, M. (1997). *Kubaşık öğrenme, temel eğitim dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ve arkadaşlık ilişkileri üzerine deneysel bir çalışma*. Adana: Baki Kitabevi.
- Güneş, B. (2002). *7. Sınıflarda kaldırma kuvveti kavramını geliştirmede ve öğretmede çoklu zekâ temelli öğretim teknikleri uygulaması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

- Hubbard, T. ve Newell, M. (1999). Improving academic achievement in reading and writing in primary grades. *ERIC Document Reproduction Service*. (No: ED 438 518).
- İflazoğlu, A. (1999). *Küme destekli bireyselleştirme tekniğinin temel eğitim beşinci sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ve matematiğe ilişkin tutumları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İflazoğlu, A. (2003). *Çoklu zekâ kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersindeki akademik başarı ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Janes, L. M.; Koutsopanos, C. L.; Mason, D., S. ve Villaranda, I. (2000). Improving student motivation through the use of engaged learning, cooperative learning and multiple intelligences. *ERIC Document Reproduction Service*. (No: ED 443 559).
- Kagan, S. (1992). *Cooperative learning*. Paseo Espada: Resources for Teachers, Inc.
- Kagan, S. ve Kagan. M. (1998). *Multiple intelligences: The complete MI book*. San Clemente: Kagan Publishing.
- Karabay, A. (2005). *Kubaşık öğrenme etkinliklerinin ilköğretim beşinci sınıf Türkçe derinde öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1997). *Türkçe öğretimi: Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kuzniewski, F.; Sanders, M.; Smith, G. S.; Swanson, S. ve Urich, C. (1998). Using multiple intelligences to increase reading comprehension in English and math. *ERIC Document Reproduction Service*. (No: ED 420 839).
- Martin, H. (1996). *Multiple intelligence in the mathematics classroom*. Illinois: SkyLight Training and Publishing.
- McMahon, S. D., Rose, D. S. ve Parks, M. (2004). Multiple intelligences and reading achievement: an examination of the Teele inventory of multiple intelligences. *The Journal of Experimental Education*, 73(1), 41-52.
- Özdemir, P. (2002). *Çoklu zekâ kuramı tabanlı öğretim yönteminin öğrencilerin canlılar çeşitlidir ünitesini anlamaları üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Sever, S (1997). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sezginer, Y.O. (2000). *Effect of multiple intelligence activities on expository essay writing performance*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sharp, P. ve Ashby, D. (2002). Improving student comprehension skills through instructional strategies. *ERIC Document Reproduction Service*. (No: ED 468 240).
- Smith, I. (2005). Can accelerated reader and cooperative learning enhance the reading achievement of level 1 high school students on the Florida comprehensive assessment test?. *Dissertation Abstract International*. 67(04), 1274. (UMI No. 3214446).
- Sönmez, V. (2001). *Öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Susar, F. (2006). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe öğretiminde çoklu zekâ kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin erişimi, tutumları, öğrenme stratejileri ve çoklu zekâ alanları üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Tarım, K. (2003). *Kubaşık öğrenme yönteminin matematik öğretimindeki etkinliği ve kubaşık öğrenme yöntemine ilişkin bir meta analiz çalışması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Fen Bilimler Enstitüsü.
- Teele, S. (2000). *Rainbows of intelligence: Exploring how students learn*. California: Corwin Pres, Inc.
- Temur, Ö.D. (2001). *Çoklu zekâ kuramına göre hazırlanan öğretim etkinliklerinin 4. sınıf öğrencilerinin matematik erişilerine ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uhlir, P. (2003). Improving student academic reading achievement through the use of multiple intelligences teaching strategies. *ERIC Document Reproduction Service*. (No: ED 479 914).
- Wilson, S. R. L. (1991). The effects of cooperative learning on reading comprehension. *Dissertation Abstract International*. 52(9), 3234. (UMI No. 9206198).
- Yaman, B.(1999). *Birleştirilmiş kubaşık okuma ve yazma tekniğinin temel eğitim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama ve dinlediğini anlamaya yönelik akademik başarıları ile Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, K. (2006). *Çoklu zekâ kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarı, benlik saygısı ve kalıcılığına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, G. (2002). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi vatan ve millet ünitesinde çoklu zekâ kuramına göre geliştirilen eğitim durumunun öğrencilerin akademik başarısına etkisi ve öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EK.1

Okuduğunu Anlama Becerisini Geliştirmeye Yönelik Örnek Bir Ders Planı

Ders: Türkçe

Zekâ alanları: Bedensel, matematiksel, içsel, sosyal, sözel, müziksel, görsel zekâ ve doğa zekâsı

ÇZK Destekli Kubaşık Öğrenme Etkinlikleri: İkili dönerli okuma, dönerli okuma, bireysel okuma, numaralandırılmış birlikte çalışan kafalar, iki kutucuklu tümevarım, ikili denetim, beyin fırtınası, gözünde canlandırma, değer çizgileri, soru matrisi, bir problem gönder, ...olmasaydı ne olurdu?, bilenin etrafını çevir, sıralama, sınıf tartışması, biçimlendirme, düşün-eşleş-paylaş-yaz, iç-dış çemberler, düşün-yaz-dönerli görüş paylaşımı, benzerlik-farklılık, kümece şarkı yazma, telefonla konuşma, küme gazetesi, yanlış olanı bul.

Dersin İşlenişi:

Derslere ilk olarak öğrencilerin dikkatlerinin çekilmesi ile başlanmıştır. İşlenecek olan okuma parçasının içeriğine göre, bazen öğrencilerden, küme içinde, kendilerini çok etkileyen, güzel bir anılarını “**Dönerli Görüş Paylaşımı**” ile anlatmaları istenmiş (**içsel-kişisel, sosyal-kişilerarası zekâ**); bazen de her kümeyle metinle ilgili resim gösterilmiş ve metnin başlığı söylenmiş; resimde kimlerin olduğunu, nerede bulduklarını, neler yaptıklarını tahmin etmeleri istenmiştir (**mantıksal-matematiksel zekâ**).

Dersin güdüleme, gözden geçirme ve geçiş bölümlerinde de çoklu zekâ alanlarına uygun olarak geliştirilen etkinlikler kullanılmıştır. Örneğin; gözden geçirme aşamasında “**Bilenin Etrafını Çevir**” etkinliği ile öğrencilerden soruyu bilenlerin etrafında toplanmaları istenmiştir (**sözel-dilsel, sosyal zekâ**).

Dersin geliştirme bölümünde tüm zekâ alanlarına yönelik geliştirilen etkinliklere yer verilmiştir. Okuma çalışmalarında “**İkili Dönerli Okuma**” ile önce birinci kişi okumuş, diğeri dinlemiş ve daha sonra roller değiştirilmiştir ya da “**Dönerli Okuma**” ile kümedeki herkesin birer paragrafı sırayla okumaları sağlanmıştır (**sözel-dilsel zekâ**). Okuma parçası ile ilgili anlama çalışmalarında, öğrencilerden gözlerini kapatıp; olayın geçtiği yeri, zamanı gözlerinde canlandırmaları (**görsel-uzamsal zekâ**) ya da hikâyeyi en iyi özetleyebileceklerini düşündükleri bir anı canlandırarak, fotoğraf oluşturmaları istenmiştir (**bedensel-kinestetik zekâ**).

Numaralandırılmış birlikte çalışan kafalar, düşün-eşleş-paylaş, ikili denetim, bir problem gönder veya soru matrisi gibi etkinliklerle metinle ilgili hazırlanan soruların küme içerisinde cevaplandırılması sağlanmış ya da öğrencilerden metinle ilgili soru yazmaları istenmiştir. (**matematiksel-mantıksal, sözel-dilsel, sosyal zekâ**).

Değerlendirme:

Öğrencilere bu derste en çok ilgilerini çeken şeyin ne olduğunu sorulmuş, “Bu dersteöğrendim.”, “.....hakkında daha fazla öğrenmek isterim.” şeklinde bir sonuç cümleleri yazmaları istenmiştir (**içsel zekâ**). Kümelerden okudukları metni yazıyla veya resimle anlatmaları, küme gazetesi hazırlamaları (**sözel-dilsel, görsel zekâ**), ya da “**Kümece Şarkı Yazma**” etkinliği ile metinle ilgili bir şarkı oluşturmaları istenmiştir (**müziksel-ritmik zekâ**).

Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Renk İsimlerinin Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği

The Effectiveness of Simultaneous Prompting Procedure on Teaching Colours Names to Children with Mild Mental Disabilities

Özlem Toper KORKMAZ*

Sezgin VURAN**

Öz

Anahtar Sözcükler: Kavram öğretimi, eşzamanlı ipucuyla öğretim, hafif derecede zihinsel yetersizlik

Problem Durumu: Zihinsel yetersizlik gösteren çocuklar, normal gelişen çocukların doğal süreç içinde kendiliklerinden edindikleri kavramları sistematik bir öğretim sürecinden geçmeksizin öğrenememektedirler. Zihinsel yetersizlik gösteren öğrencilere kavram öğretimiyle ilgili sınırlı sayıda çalışma bulunmasının yanı sıra bu çalışmalar "adı söylenen kavramı gösterme" yi hedeflemektedir. Kavramların "isimlerini söyleme" aşamasında sistemli bir çalışmaya rastlanmamaktadır.

Araştırmanın Amacı: Bu araştırmanın amacı hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere renklerin isimlerini söyleme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği; becerinin araç-gereçler arası genellenmesinin genelleme öğretimi planlanarak sağlanıp sağlanmadığı; edinilen becerinin kalıcılığını koruyup korumadığı ve hedeflenmeyen bilgi olarak sunulmuş olan renk isimlerinin yazılış şeklini tanıma becerisini kazanıp kazanmadıklarını incelemektir.

Araştırmanın Yöntemi: Araştırma, davranışlar arası çoklu yoklama modeli kullanılarak desenlenmiştir ve araştırmada çoklu örnekler modeli benimsenerek genellenmenin öğretimi yapılmıştır. Araştırma hafif derecede zihinsel yetersizliği olan üç öğrenci ile yürütülmüştür. Öğrencilerin tümü özel bir rehabilitasyon merkezinde özel eğitim almaktadır.

Bulgular ve Sonuçlar: Araştırmanın sonuçları, eşzamanlı ipucuyla öğretimin renkleri söyleme becerisinin öğretiminde, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin ikisinde etkili olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin ikisi de beceriyi başka araç-gereçlere genellebilmiştir ancak bir öğrencide becerinin kalıcılığı korunurken, diğer öğrencide kalıcılık sağlanamamıştır. Üçüncü öğrenci ile birinci öğretim setinde uzun bir süre öğ-

* Özlem Toper Korkmaz, Besmer Özel Eğitim Merkezi, Bursa. otoper@gmail.com

** Yrd. Doç. Dr. Sezgin Vuran, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir. svuran@anadolu.edu.tr

renme gerçekleşmeyince öğretime son verilmiştir. Öğrencilerin hiçbiri hedeflenmeyen bilgi uyarısını istenilen düzeyde kazanamamışlardır.

Tartışma ve Öneriler: Araştırma bir öğrenci için, eşzamanlı ipucuyla öğretimin renklerin isimlerini söyleme becerisinin öğrenilmesinde, kalıcılık ve genellenmesinde etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmanın öğretim oturumları ve günlük yoklama oturumlarında en uzun oturum ortalama 2dak. sürmüştür ve öğretim sırasında yalnızca olumlu örnekler kullanılmıştır. Bu durum eşzamanlı ipucuyla öğretimin kolay ve kısa sürede uygulanabilir bir yöntem olduğunu daha az araç-gereç hazırlığı gerektirdiğini göstermektedir. Araştırmanın bulgularına dayanarak, renk kavramı ve başka kavramların öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin kullanılması önerilebilir.

Abstract

Problem Statement: Children with mental disabilities can not learn the concepts without a systematic instruction. However children who develop normally can learn the concepts in natural process. There is limited number of research about teaching concepts and these are about in displaying stage to students with mental retardation. There is no systematic study available for teaching concepts in naming the concepts.

Purpose: The purpose of the present study was to examine the effectiveness of simultaneous prompting procedure in teaching colours by name to children with mild mental disabilities and also to examine the generalization of the acquired skills across the materials. In addition, each colour's name was written on different cards and presented to the children for the instructive feedback.

Method: The experimental design of the study was multiple probe design with probe condition across behavior. Multiple examples model was used for the generalization.

Participants of the study were three children with mild mental disabilities. All of the students were enrolled in a private special education center.

Results: The findings of this study showed that simultaneous prompting was effective instructional procedure on teaching the targeted skills to the two of the participants and these children generalized the skill across the materials. But only one of the students maintained the targeted colours during maintenance sessions. Third student wasn't learning the colors name on first behavior so the training stopped with this student. Also none of the students acquired the instructive feedback stimuli.

Conclusions: This study shown that simultaneous prompting procedure was effective for only one student on teaching colours' name, maintenance and generalization. Training sessions and daily probe sessions were continued two minutes on the average and on training sessions, only positive samples were used. It shown that simultaneous prompting procedure is an easy procedure and it can be practiced in a short time and it is requires less preparing materials. As a result, it can be recommended that simultaneous prompting can be used for teaching the colours concept as well as teaching other concepts.

Keywords: Concept teaching, simultaneous prompting procedure, mild mental disabilities

Normal çocuklar ilkökul programlarının gerektirdiği kavram ve becerileri aile içinde ya da okul öncesi eğitim programları aracılığı ile öğrenebilirken, zihinsel yetersizlik gösteren öğrenciler okul öncesinde yeteri kadar öğrenme fırsatları yakalayamamaktadırlar (Varol, 1992; Gürsel, 1993). Bu durum, öğrencilerin ilköğretim programlarına başlamak için gerekli önkoşul becerileri kazanamamalarına ve temel akademik becerileri hedefleyen amaçları gerçekleştirememelerine neden olmaktadır (Gürsel, 1993; Varol, 1992). İlköğretim öğretmenleri, genellikle, öğrencile-

rin önkoşul niteliğindeki kavram ve becerilere sahip olduklarını düşünerek, temel akademik becerileri öğretimine başlarlar. Zihinsel yetersizliği olan ya da olmayan tüm çocukların, okul öncesi dönemde kendilerinden beklenen kavram ve becerileri öğrenmiş olmaları ilköğretim düzeyindeki öğretim yaşantılarını olumlu yönde etkilemektedir.

Zihinsel yetersizlik gösteren öğrencilerin eğitim aldığı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde, hafif derecede zihinsel yetersizliğe sahip olup bir ilköğretim programına yönlendirilmesi planlanan pek çok çocuk, bu merkezlerde hangi kavramlara sahip olduklarına yönelik değerlendirmeye alınmaktadır. Eğer nitelikli yaşantıları için başka acil gereksinimleri yoksa bazı temel kavramların kazandırılması bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hedefleri arasında yer almaktadır.

Kavram öğretimine yönelik yapılan sistematik çalışmalara bakıldığında daha çok doğrudan öğretim yöntemi kullanılarak kavramların öğretildiği araştırmalara rastlanmaktadır. Varol (1992), zihinsel yetersizlik gösteren öğrencilere renk, şekil, uzun ve kısa, bir tane ve iki tane kavramlarının öğretiminde, doğrudan öğretimin etkili olduğunu göstermiştir. Kurcaali-İftar, Birkan ve Uysal (1998) tarafından yürütülen bir çalışmada da zihinsel engelli çocuklara doğrudan öğretim yöntemi kullanılarak renk ve şekil kavramlarının öğretiminde doğal dil ile yapılandırılmış dil kullanımının etkililikleri karşılaştırılmıştır. Araştırmada öğrencilerin beşi hem doğal dil hem de yapılandırılmış dille yapılan doğrudan öğretimle kavramları öğrenmiş, bir öğrenci ise hiçbir şekilde öğrenememiştir.

Gün geçtikçe özel eğitim alanında daha etkili ve verimli öğretim yöntemlerinin araştırılmasına devam edilmektedir ve bu yöntemlerden biri de yanlışsız öğretimdir. Yanlışsız öğretim, ayırt edici uyarının varlığında, ipucunun etkili bir biçimde kullanılmasıyla, bireyin ayırt edici uyarana doğru tepkide bulunmasını sağlayan bir öğretim yöntemidir (Alberto ve Troutman, 1995). Yanlışsız öğretim genel olarak, tepki ipuçları ve uyarın ipuçlarının sunulduğu öğretim süreçleri olmak üzere iki grupta toplanmaktadır (Tekin, 1999).

Tepki ipuçlarının sunulduğu öğretim yöntemleri (a) eşzamanlı ipucuyla öğretim, (Gibson ve Schuster, 1992) (b) sabit bekleme süreli öğretim, (c) artan bekleme süreli öğretim, (d) davranış öncesi ipucu ve sinamayla öğretim, (e) davranış öncesi ipucu ve silikleştirmeye öğretim, (f) aşamalı yardımla öğretim, (g) ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretim, (h) ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim olarak sekiz grupta toplanabilmektedir (Tekin, 1999; Wolery, Ault ve Doyle, 1992).

Tepki ipuçlarının sunulduğu öğretim yöntemlerinden biri olan eşzamanlı ipucuyla öğretim, son zamanlarda kavram ve becerilerin öğretiminde kullanılan ve yapılan araştırmalarda etkililiği gösterilen yeni yöntemlerden biridir (Morse ve Schuster, 2004). Bu yöntemde öğrenciye beceri yönergesinin hemen ardından ipucu sunulurken bağımsız olarak tepkide bulunma fırsatı verilmemekte ve uyarın kontrolünün sağlanıp sağlanmadığı öğretim oturumlarından önce düzenlenen yoklama oturumlarında sınanmaktadır (Morse ve Schuster, 2004; Tekin ve Kurcaali-İftar, 2001).

Morse ve Schuster (2004), eşzamanlı ipucuyla öğretimin kullanıldığı 18 yayınlanmış çalışmayı incelemiştir. İnceleme sonunda, bu çalışmalara farklı özür gruplarından, farklı yaş ve düzeylerde pek çok sayıda deneğin katıldığı, eşzamanlı ipucuyla öğretim ile hem tek-basamaklı hem de zincirleme davranışların öğretildiği ve yöntemin yüksek oranda amaçlanan becerilerde etkili olduğu görülmüştür. Eşzamanlı ipucuyla öğretim kullanılarak yürütülen araştırmalar, gelişimsel yetersizliği olan öğrencilere ifade edici dil becerileri (Gibson ve Schuster, 1992), nesne isimleri (MacFarland-Smith, Schuster ve Stevens, 1993), toplumsal yaşamda kullanılan tabelaları tanıma (Singleton, Schuster ve Ault, 1995), iletişim sembollerini tanıma ve toplama işlemleri yapma (Fickel, Schuster ve Collins, 1998), sözcük tanıma (Griffen, Schuster ve Morse, 1998), hayvan isimlerini söyleme (Tekin, 2000), mesleki üniformaları tanıma (Doğan, 2001), istenen renkleri gösterme (Birkan, 2002), sayı öğrenme (Akmanoğlu, 2002) becerilerinin etkili şekilde öğretildiğini göstermektedir. Çelik (2007) tarafından yapılan bir başka araştırmada, zihinsel ye-

tersizlik gösteren öğrencilere az, uzun, eski ve kalın kavramlarını öğretmede doğrudan öğretim ve eş zamanlı ipucuyla öğretimin etkililik ve verimlilikleri karşılaştırılmıştır. Araştırma, tek denekli araştırma modellerinden paralel uygulamalar modeli kullanılarak zihinsel yetersizlik gösteren (5-7,5 yaşlarında) dört öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada, üç öğrencide hem doğrudan öğretim, hem de eşzamanlı ipucuyla öğretim etkili bulunurken, bir öğrencide yalnızca doğrudan öğretim etkili bulunmuştur. Verimlilik açısından ise, eşzamanlı ipucuyla öğretim doğrudan öğretime göre deneme sayısı bakımından %30, hata sayısı bakımından %60 ve öğretim oturumlarının süresi bakımından %50 daha verimli bulunmuştur.

Renk kavramının öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini inceleyen bir araştırmaya rastlanmıştır. Birkan (2002) tarafından yürütülen araştırmada, gelişimsel gerilik gösteren ve yaşları altı ile sekiz olan iki öğrenciyeye eş zamanlı ipucuyla kırmızı, mavi ve yeşil renklerinin öğretimi amaçlanmıştır. Araştırma davranışlar arası çoklu yoklama modeli ile desenlenmiştir. Araştırmanın bulguları, renkleri gösterme becerisinin basitten karmaşığa basamaklandırıldığı, her araç setinde bir olumlu ve üç olumsuz örneğin kullanıldığı çalışmada eşzamanlı ipucuyla öğretimin renk öğretiminde etkili olduğunu göstermiştir.

Özellikle sözlü ifadeler kullanabilen öğrenciler için kavramları yalnızca gösterme değil kavramların isimlerini söyleme de hedeflenmelidir. Bu çalışmada renklerin isimlerini söyleme becerisinin öğretiminde, olumlu örnekleri kullanarak eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği, kalıcılık, çoklu örneklerle genelleme ve hedeflenmeyen bilginin incelenmesi amaçlanmıştır ve bu amaçla şu sorulara yanıt aranmıştır; Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere, üç farklı rengin ismini söyleyebilme becerisinin öğretiminde, eşzamanlı ipucuyla öğretim etkili midir? Eşzamanlı ipucuyla beceri öğretilbilirse, öğrenilen becerinin kalıcılığı sağlanabilir mi? Öğrenilen renklerin farklı bir öğretim setine, çoklu örnekler yaklaşımı kullanılarak genellenmesi sağlanabilir mi? Öğrenciler, öğretim oturumlarında, hedeflenmeyen bilgi olarak sunulan renk isimlerinin yazılı şeklini tanıma becerisini kazanabilirler mi?

Yöntem

Katılımcılar

Araştırmaya yaşları 5-7 arasında değişen ve özel bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde haftada iki gün birer saat bireysel eğitim, birer saat grup eğitimi almakta olan üç öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin tümü devlet hastanesinde ve rehberlik ve araştırma merkezlerinde yapılan değerlendirmelerinde hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı almışlardır. Öğrenciler, en az beş dakika süre ile dikkatini bir etkinliğe yöneltebilme, sözel yönergeleri takip edebilme, görsel uyarılara tepkide bulunabilme, en az iki kelime düzeyinde sözel ifadeleri taklit edebilme, aynı renkteki nesnelere eşleyebilme, en az bir rengi sorulduğunda gösterebilme ve isimlendirebilme önkoşul becerilerine sahip öğrenciler arasından seçilmiştir. Ali ve Esra araştırma öncesinde üç rengi (kırmızı, mavi, sarı) gösterebilmekte ve isimlendirmektedir. Beril ise sadece kırmızıyı göstermektedir.

Araştırmanın tüm oturumları, dört yıldır zihinsel yetersizliği olan çocuklarla bireysel eğitim öğretmeni olarak çalışan ve özel eğitim öğretmeni olan birinci yazar tarafından yürütülmüştür. Araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenine ilişkin güvenilirlik verileri iki özel eğitim öğretmeni tarafından toplanmıştır. Gözlemciler araştırmanın amacı, araştırmada kullanılacak olan özel dikkat sağlayıcı ipucu, öğrencilere sunulan hedef uyaran, yanıt aralığı süresi, gerçekleştirilmiş olan deneme sayısı, doğru ve yanlış tepkilerin tanımlamaları ve hangi davranış sonrası uyarıların sunulacağı, denemeler arası süre, hedeflenmeyen bilgi ve genelleme oturumları hakkında bilgilendirilmişlerdir. Gözlemci eğitiminde gözlemciler arası güvenilirlik verileri en az %80 düzeyinde tutarlılık sağlanıncaya kadar pilot çalışma yapılmıştır.

Oturumlar

Araştırma toplu yoklama oturumları, günlük yoklama oturumları, genelleme yoklama oturumları, hedeflenmeyen bilgi yoklama oturumları, öğretim oturumları ve izleme oturumlarından oluşmaktadır. Tüm oturumlar merkezin bireysel eğitim sınıfında ve bire-bir öğretim düzenlemesi biçiminde yürütülmüştür. Oturumlar hafta içi iki gün ve her çalışma gününde toplam üç oturum şeklinde düzenlenmiştir ve oturumlar arası bir saatlik aralar verilmiştir. Bireysel eğitim sınıfında, bir masa, iki sandalye, bir sehpa, bir araç-gereç dolabı ve video kamera bulunmaktadır.

Araç-Gereçler

Araştırmanın toplu yoklama, günlük yoklama, öğretim ve izleme oturumlarında aynı araçlar kullanılmıştır. Her rengin öğretimine yönelik beş araçtan oluşan bir öğretim seti hazırlanmıştır. Her bir öğretim setinde amaçlanan rengi temsil eden boyu 20 cm uzunluğunda bir yün yumağı, kenar uzunluğu 20 cm olan ve kartondan kesilerek el işi kâğıdı ile kaplanmış bir kare şekli, kenar uzunluğu 10 cm olan küp şeklinde bir kutu, bir yetişkin çorabı ve uzunluğu 16 cm ve genişliği 6 cm boyutlarında bir saç lastiği hazırlanmıştır. Araçlar deneklerin tanıdığı nesnelere arasından seçilmiştir.

Araştırmanın genelleme yoklama oturumları için her renge yönelik resimli kartlardan oluşan ayrı bir öğretim seti hazırlanmıştır. Bu resimler şapka, balon, şemsiye, tişört ve kalem resimlerinden oluşmaktadır. Resimler bir kâğıda çizilerek öğretimi amaçlanan renklere kuru boya kalemi ile boyanmış ve kenarlarından kesilerek 13 cm x 15 cm boyutlarındaki bir mukavva üzerine yapıştırılmıştır. Resimli kartlar şeffaf jelatin ile kaplanmıştır. Araştırmada her rengin ismi 6 cm x 20 cm boyutlarındaki beyaz bir kâğıda, siyah tahta kalemi kullanılarak, düz el yazısı ve küçük harfler ile yaklaşık olarak 36 punto büyüklüğünde yazılmış ve yine aynı boyutlardaki mukavva üzerine yapıştırılarak üzerleri şeffaf jelatin ile kaplanmıştır. Hedeflenmeyen bilgi yoklama oturumlarında ve öğretim oturumlarında bu araçlar kullanılmıştır.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, hafif derecede zihinsel yetersizliği olan özel gereksinimli öğrencilere renklerin isimlerini söyleme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini incelemek üzere tek-denekli araştırma modellerinden davranışlar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni deneklerin kendilerine gösterilen siyah, beyaz ve turuncu renkteki nesnelere rengini her biri için 4/5 ölçütünde yani en az %80 düzeyinde doğru olarak söylemesi olarak tanımlanmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni eşzamanlı ipucuyla öğretimdir.

Toplu Yoklama Oturumları

Araştırmanın ilk toplu yoklama oturumları tüm davranışlarda eşzamanlı olarak başlama düzeyini belirlemek amacıyla düzenlenmiştir. Toplu yoklama oturumları bir davranışta öğretime başlamadan hemen önce ve bir davranışta öğretimde ölçüte ulaşıldıktan hemen sonra gerçekleştirilmiştir. Toplu yoklama oturumlarının tümünde her bir hedef uyaran öğrencilere birer kez sunulmuş ve dolayısıyla bir oturumda toplam beş deneme gerçekleştirilmiştir. Hedef uyarılar her oturumda gelişigüzel olarak belirlenmiş farklı bir sıra ile sunulmuştur. Toplu yoklama oturumlarında denemeler arası süre deneklerin performansına göre 2-3 sn olarak belirlenmiştir. Bu oturumlarda öğrencilere tepkide bulunmaları için verilen yanıt aralığı süresi 4 sn.dir. Öğrencilerin bu yanıt aralığı süresi içinde doğru tepkide bulunmaları sözel olarak pekiştirilirken (Evet, doğru söyledin, aferin vb.), yanlış tepkileri ya da tepkide bulunmama görmezden gelinerek bir sonraki denemeye geçilmiştir.

Toplu yoklama oturumları şu basamaklar izlenerek yürütülmüştür; (1) uygulamacı yoklama oturumunda sunulacak olan öğretim setlerinin içinde bulunduğu torbaları yoklama oturumlarına başlamadan önce masanın altında uygun şekilde koymuştur, (2) uygulamacı öğrenci-

lere çalışma hakkında bilgi vermiştir (şimdi sana değişik araçlar göstereceğim ve ne renk olduklarını soracağım), (3) öğrencilerin dikkatini çalışmaya çekmek amacıyla özel dikkat sağlayıcı ipucu sunulmuştur (hazır mısın?, başlıyoruz), (4) öğrencilerin çalışmaya hazır olduklarını belli eden sözel ya da sözel olmayan tepkileri sözel olarak pekiştirilmiştir (afirin sana), (5) hedef uyararı sunulmuştur (Bu ne renk söyle), (6) yanıt aralığı süresince (4sn) beklenmiştir, (7) öğrencilerin doğru tepkileri sözel olarak pekiştirilmiştir (afirin sana doğru söyledin); yanlış tepkileri görmezden gelinmiştir, (8) bir sonraki denemeye geçilmiştir.

Günlük Yoklama Oturumları

Araştırmanın günlük yoklama oturumları, toplu yoklama oturumlarına benzer biçimde yürütülmüştür ancak günlük yoklama oturumlarında toplu yoklama oturumlarından farklı olarak yalnızca öğretim çalışmaları yürütülen öğretim setlerine yönelik veri toplanmıştır. Günlük yoklama oturumları öğretim oturumlarından hemen önce düzenlenmiştir. Bu oturumlar, öğrenciler en az üç oturum üst üste en az %80 düzeyinde yani beş denemenin dördünde doğru tepkide bulununcaya kadar sürdürülmüştür.

Genelleme Yoklama Oturumları

Genelleme yoklama oturumları toplu yoklama oturumları ile aynı biçimde ve her toplu yoklama oturumunun ardından düzenlenmiştir. Çoklu örnekler modeline benzer biçimde öğretimde ölçüte ulaşılan renklerin, genelleme yoklama oturumlarında %80'in altında genellenmesi durumunda bu araç seti ile öğretim yapılması planlanmıştır. En az %80 doğruluk düzeyinde genellenmenin sağlanması durumunda ikinci öğretim seti ile öğretime başlanmıştır.

Hedeflenmeyen Bilgi Yoklama Oturumları

Bu çalışmada öğretimi amaçlanan siyah, beyaz ve turuncu renk isimlerinin yazılı şeklini tanıma becerisi deneklere hedeflenmeyen bilgi olarak sunulmuştur. Öğrencilerin hiç biri okuma-yazma becerilerine sahip değildir. Hedeflenmeyen bilgi sunumu, öğretim oturumları sırasında her bir renk için renk isimlerinin yazılı olduğu kartlar kullanılarak öğrencilerin öğretim oturumlarındaki her doğru tepkilerinin ardından sunulmuştur ancak öğrencilerin hedeflenmeyen bilgi uyararına vermiş oldukları doğru ya da yanlış her türlü tepkileri görmezden gelinmiştir.

Hedeflenmeyen bilgi kazanımının sağlanıp sağlanmadığını sınamak amacıyla her toplu yoklama oturumunun ardından hedeflenmeyen bilgi yoklama oturumları düzenlenmiş ve üç renk ismi için hazırlanmış olan üç kart öğrencilere birer kez sunulmuş, bu oturumlarda üç deneme gerçekleştirilmiştir. Hedeflenmeyen bilgi yoklama oturumlarında, öğrencilerin doğru tepkileri sözel olarak pekiştirilirken, yanlış tepkileri görmezden gelinmiştir.

Öğretim Oturumları

Bu oturumlarda hedef uyararının hemen ardından (0sn) kontrol edici ipucu olan model ipucu sunulmuştur. Öğretim oturumlarında öğretim setinde bulunan her bir hedef uyararı birer kez sunulmuş, bir öğretim oturumunda toplam beş deneme gerçekleştirilmiştir. Hedef uyararları her öğretim oturumunda gelişigüzel belirlenmiş olan farklı bir sıra ile sunulmuştur.

Araştırmanın birinci toplu yoklama oturumlarında birinci öğretim setine yönelik en az üç oturum üst üste kararlı veri elde edildikten sonra, bu öğretim setinde eşzamanlı ipucuyla öğretim oturumlarına başlanmıştır. Öğretim oturumları şu uygulama basamakları izlenerek yürütülmüştür; (1) uygulamacı öğretimi yapılacak olan öğretim setini bir torba içerisinde hazırlamıştır, (2) uygulamacı öğrencilere çalışma hakkında bilgi vermiştir (şimdi seninle renk çalışacağız vb.), (3) öğrencilerin dikkatini çalışmaya çekmek amacıyla özel dikkat sağlayıcı ipucu sunulmuştur (hazır mısın?, başlıyoruz vb.), (4) öğrencilerin çalışmaya hazır oldukları gösteren sözlü ya da sözel olmayan tepkileri sözel olarak pekiştirilmiştir (afirin sana), (5) uygulamacı öğretim setinde bulunan ilk aracı öğrenciye göstererek hedef uyararı sunmuştur (Ali ne renk söyle?), (6) hedef uyararının hemen ardından kontrol edici ipucu sunulmuştur (siyah), (7) 4sn yanıt aralığı

süresince beklenmiştir, (8) öğrencilerin doğru tepkileri sözel olarak pekiştirilmiş (aferin sana doğru söyledin vb.) ve hemen ardından hedeflenmeyen bilgiyi sunmak amacıyla renk isminin yazılı olduğu kart gösterilerek "burada siyah yazıyor" denilmiştir, (9) öğrencilerin yanlış tepkileri görmezden gelinmiştir, (10) oturum sonunda öğrencilerin çalışmaya katılımları sözel olarak ve ödül kutusundan bir yiyecek seçtirilerek pekiştirilmiştir. Çalışmanın öğretim oturumları, öğrencilerin günlük yoklama oturumlarında üç oturum üst üste en az %80 düzeyinde ölçütü karşılar düzeyde performans sergileyinceye kadar devam edilmiştir.

Araştırmada tüm araç setlerinin öğretimi tamamlandıktan 5, 10 ve 15 gün sonra toplu yoklama oturumlarına benzer şekilde izleme oturumları düzenlenmiştir.

Güvenirlilik

Araştırmada gözlemciler arası güvenirlilik ve uygulama güvenirliliği olmak üzere iki tür güvenirlilik verisi toplanmıştır. Güvenirlilik verilerini toplamak amacıyla toplu yoklama, günlük yoklama, genelleme yoklama, hedeflenmeyen bilgi yoklama ve öğretim oturumları numaralandırılmış ve yansız atama tablosu kullanılarak seçilen oturumlar izlenerek güvenirlilik verileri toplanmıştır. Yoklama, öğretim ve izleme oturumlarının %20'sinde gözlemciler arası güvenirlilik ve uygulama güvenirliliği verileri toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlilik verileri, uygulamacı ve gözlemci tarafından birbirinden bağımsız ancak eşzamanlı olarak video kayıtları izlenerek toplanmıştır.

Gözlemciler arası güvenirlilik [(görüş birliği)/(görüş birliği + görüş ayrılığı)] x 100 formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Araştırmanın gözlemciler arası güvenirliliği tüm oturumların ortalaması alındığında, Ali için %96, Esra ve Beril için %100 bulunmuştur. Tüm oturumlarda, uygulama güvenirliliği ortalamaları Ali için %98, Esra ve Beril için %100 olarak hesaplanmıştır.

Uygulama güvenirliliği verilerini toplayabilmek amacıyla şu uygulama basamakları belirlenmiştir: (1) araç-gereçleri hazırlama, (2) özel dikkat sağlayıcı ipucunu sunma, (3) beceri yönergesini sunma, (4) kontrol edici ipucunu sunma (sadece öğretim oturumlarında), (5) yanıt aralığı süresini bekleme, (6) öğrenci tepkilerine uygun tepkide bulunma (doğru tepkileri pekiştirme ve sadece öğretim oturumlarında hedeflenmeyen bilgi uyarısının sunma; yanlış tepkileri görmezden gelme), (7) denemeler arası süreyi bekleme, (8) öğrencinin katılımını pekiştirme ve teşekkür etme.

Bulgular ve Sonuçlar

Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiğine İlişkin Bulgular

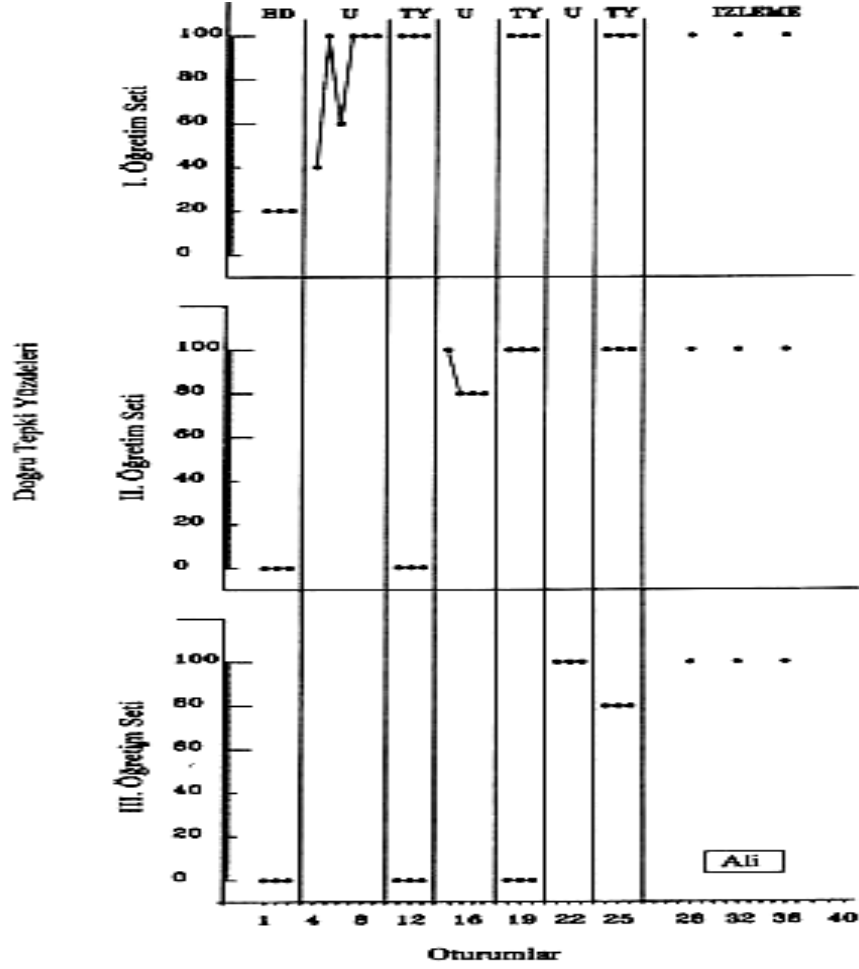
Araştırmanın bulguları, eşzamanlı ipucuyla öğretimin hafif derecede zihinsel yetersizliği olan üç öğrenciden ikisinde, gösterilen nesnelere renklerin isimlerini söyleme becerisinin öğretiminde etkili olduğunu göstermiştir.

Ali'nin eşzamanlı ipucuyla öğretim kullanılarak gerçekleştirilen renk isimlerini söyleme becerisine yönelik performansı Şekil 1'de gösterilmektedir. Ali, başlama düzeyini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen birinci toplu yoklama oturumlarında, birinci öğretim setinde %20 doğru tepkide bulunmuş, ikinci ve üçüncü öğretim setinde ise hiç doğru tepkide bulunmamıştır. Eşzamanlı ipucuyla öğretimin uygulanmaya başlanmasıyla birlikte uygulamanın yapıldığı her bir öğretim setinde, öğrencinin performansında bir artış olmaya başlamıştır.

Ali'nin toplam 13 öğretim oturumunda siyah için 30, beyaz için 20, turuncu için 15 olmak üzere toplam 65 deneme ile üç öğretim setinde de ölçütü karşılar düzeyde bir performans sergilediği ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin sonunda siyah, beyaz ve turuncu renklerinin adlarını söyleyebildiği görülmektedir. Öğretim oturumları toplam süresi 19 dakika 3 saniyedir.

Şekil 1

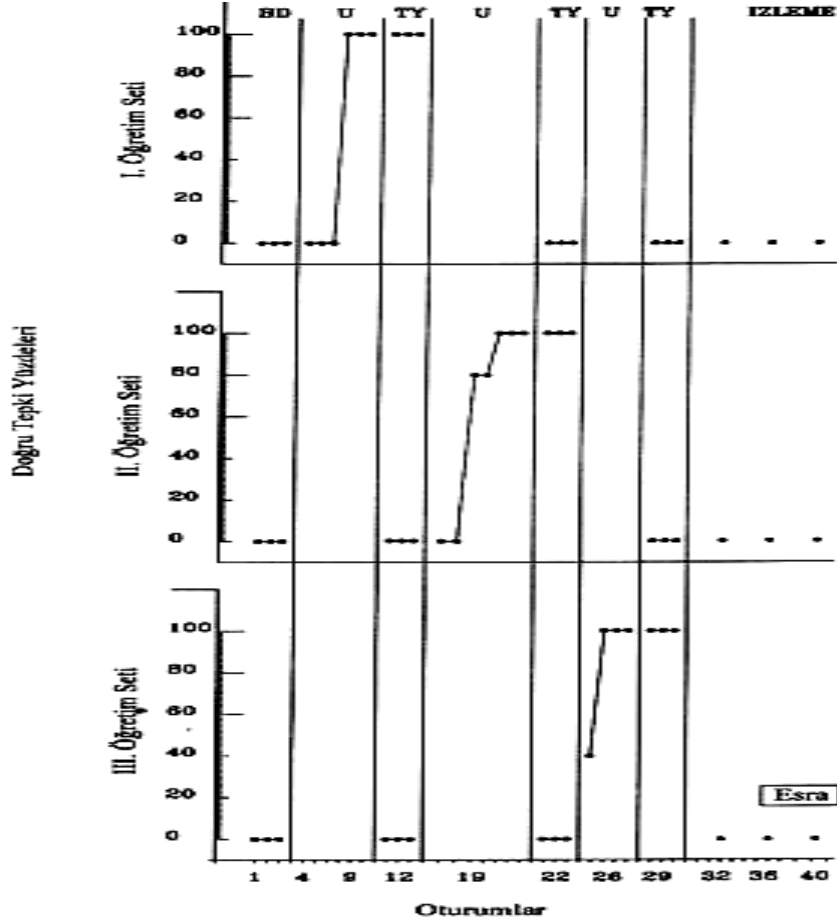
Ali'nin Başlama Düzeyi (BD), Yoklama (TY), Uygulama (U) ve İzleme Oturumlarında Verdiği Doğru Tepki Yüzdeleeri



Esra'nın eşzamanlı ipucu kullanılarak öğretilen renk isimlerini söyleme becerisine yönelik performansı Şekil 2'de gösterilmektedir. Esra birinci toplu yoklama oturumlarında tüm öğretim setlerinde, hiç doğru tepkide bulunmamıştır. Esra ile eşzamanlı ipucuyla öğretim kullanılarak her bir öğretim setine yönelik gerçekleştirilen uygulamalarda öğrencinin performansında istenilen düzeyde bir artış olmuştur. Ancak öğretimi tamamlanan beceriler, öğrenmeyi izleyen ilk toplu yoklama oturumlarında kazanılmış görünürken, bir sonraki becerinin öğretimini izleyen toplu yoklama oturumlarında kalıcılığını korumamıştır. Bulgular Esra'nın toplam 18 öğretim oturumu sonunda siyah için 35, beyaz için 35, turuncu için 20 olmak üzere toplam 90 deneme ile üç öğretim setinde de ölçütü karşılar düzeyde bir performans sergilediğini ve eşzamanlı ipucuyla siyah, beyaz ve turuncu renklerinin isimlerini söylemeyi öğrendiğini göstermektedir. Öğretim oturumları toplam süresi 25 dakika 16 saniyedir.

Şekil 2

Esra'nın Başlama Düzeyi (BD), Yoklama (TY), Uygulama (U) ve İzleme Oturumlarında Verdiği Doğru Tepki Yüzdeleri



Beril birinci toplu yoklama oturumlarında, tüm öğretim setlerinde, hiç doğru tepkide bulunmamıştır. Beril ile eşzamanlı ipucuyla öğretim kullanılarak birinci öğretim setine yönelik gerçekleştirilen 10 öğretim oturumunda hiçbir gelişme sağlanamadığı için öğretim durdurulmuştur. Dolayısıyla, Beril ile ikinci ve üçüncü araç setlerinde de öğretim yapılmamıştır. Bu nedenle Beril'in eşzamanlı ipucu kullanılarak öğretilen renk isimlerini söyleme becerisine yönelik performansını gösteren grafiğe burada yer verilmemiştir. Beril'de eşzamanlı ipucuyla öğretim, renk isimlerinin öğretiminde planlanan bu şekliyle etkili olmamıştır.

Genelleme ve Hedeflenmeyen Bilgi Kazanımı ve Kalıcılığa İlişkin Bulgular

Araç-gereçler arası genellemenin sağlanıp sağlanmadığının incelendiği bu araştırmada Ali'nin her üç öğretim seti için hazırlanan resimli kartlara doğru tepkide bulunduğu ve ölçütü karşılar düzeyde bir performans sergilediği görülmüştür. Dolayısıyla bu çalışmada Ali ile genellemesi istenen bu öğretim setleri ile herhangi bir öğretim oturumu düzenlemesine gerek kalmamıştır.

Esra ile araç-gereçler arası genellemenin sağlanıp sağlanmadığını sınamak amacıyla sunulan tüm öğretim setlerinde, öğretim tamamlandıktan sonra ölçütü karşılar düzeyde bir performans sergileyerek, genellemenin sağlandığı ancak bir öğretim setinde öğretimin sona ererek diğer öğretim setinde öğretimin sona ermesi arasında geçen sürede genellemenin kalıcılığını korumadığı görülmektedir. Esra ile her öğretim oturumu sonrası düzenlenen genelleme yoklama oturumlarında en son öğretimi yapılan rengi araç-gereçler arası genellemeyi sağladığı için bu öğretim setlerinde herhangi bir öğretim oturumu düzenlenmemiştir. Uygulamanın tamamlandığı her iki deneginde hedeflenmeyen bilgi uyarınının istenilen düzeyde kazanamadığı görülmüştür.

Ali birinci, ikinci ve üçüncü öğretim seti için düzenlenen izleme oturumlarının hepsinde %100 düzeyinde doğru tepkide bulunmuştur. Esra ise, bu oturumların hiç birinde doğru tepkide bulunmamıştır. Eşzamanlı ipucuyla öğrenilen renk isimlerinin Ali’de kalıcı hale geldiği, Esra’da ise kalıcılığın sağlanmadığı görülmektedir.

Tartışma ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular Ali ve Esra için, eşzamanlı ipucuyla öğretimin renklerin isimlerini söyleme becerisinin öğretiminde etkili olduğunu göstermektedir. Ali öğretim bittikten 5, 10 ve 15 gün sonra düzenlenen izleme oturumlarında da edinmiş olduğu beceriyi sürdürmektedir ve genelleme sağlanmıştır. Bu öğrencide eşzamanlı ipucuyla öğretimin kalıcılığın ve genellemenin sağlanmasında etkili olduğu görülmüştür. Esra’ya ilişkin bulgularda, eşzamanlı ipucuyla öğretim nesnelere renklerini söyleme becerisinin edinilmesine, öğretimin ardından yapılan yoklama ve genelleme oturumlarında öğrenme gerçekleşmesine yol açmıştır. Buna rağmen Esra’da öğrenilen ve genellenen becerinin kalıcılığını korumadığı kısa sürede unutulduğu görülmektedir. Dolayısıyla, bu tür öğrencilerde kalıcılığı sağlamak amacıyla daha fazla denemeye ve aşırı öğrenme alıştırmalarına (Tekin, 2006) yer verilmelidir. Bu çalışmada standart koşulları korumak amacıyla böyle bir değişiklik yapılmamıştır. Beril de ise, eş zamanlı ipucuyla öğretimle hiçbir ilerleme sağlanamamıştır. Beril de öğrenmenin gerçekleşmemesi çalışma öncesinde tek bir rengi (kırmızı) gösterme ve söyleme düzeyinde bilmesinin çalışma için yetersiz olduğunu düşündürmektedir. Öğrencilerin hiçbirinde hedeflenmeyen bilgi kazanımı gerçekleşmemiştir. Bu öğrencilerin okuma becerisi edinmek için gerekli önkoşul becerilere sahip olmadıklarını düşündürmüştür. Hedeflenmeyen bilgi kazanımı için bu uyarın daha fazla sayıda ve daha farklı şekillerde (örneğin hepsi kendi renginde yazılı olarak) sunulabilir.

Eş zamanlı ipucuyla öğretimin, renk isimlerinin öğretilmesinde, iki öğrencide etkili bulunması eşzamanlı ipucuyla öğretim kullanılarak daha önce gerçekleştirilmiş olan araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Birkan, 2002; Çelik, 2007; Fickel, Schuster ve Collins, 1998; Gibson ve Schuster, 1992; Griffen, Schuster ve Morse, 1998; Mac-Farland-Smith, Schuster ve Stevens, 1993; Singleton, Schuster ve Ault, 1995).

Araştırmanın öğretim oturumlarının süreleri ortalama iki dakika sürmüştür. Bu durum eşzamanlı ipucuyla öğretimin kolay ve kısa sürede uygulanabilir bir yöntem olduğunu göstermektedir. Çelik (2007) kavram öğretiminde, eş zamanlı ipucu sürelerini doğrudan öğretime göre öğretim süresi açısından %50 daha verimli bulmuştur. Öğretim oturumlarının kısa sürmesi, dikkat süreleri kısa olan zihinsel yetersizlik gösteren öğrencilerin öğrenmesi için bir avantajdır. Araştırmanın uygulama güvenilirliğinin yüksek bulunması, daha önce gerçekleştirilen bazı araştırmalarda (Akmanoğlu, 2002; Tekin, Kurt ve Acar, 2003) olduğu gibi eşzamanlı ipucuyla öğretimin kolay uygulanır bir yöntem olduğunu göstermektedir. Araştırmada renkleri söyleme becerisinin öğretimi sırasında yalnızca olumlu örneklerin kullanılması, daha az araç-gereç hazırlığı gerektirmiştir. Bu hem maliyeti düşürmüş hem de araç hazırlama aşamasında daha az vakit gerektirmiştir.

Çalışmaya katılan deneklerin oturumlara çok istekli katıldığı ve uygulama sürecine çabuk uyum sağladıkları araştırmacı tarafından gözlenmiş olmasına rağmen bu çalışmada sosyal gerçelik verileri toplanamamıştır. Araştırma, bu yönüyle sınırlıdır.

Araştırma, deneklerde aranan önkoşul beceriler yeniden gözden geçirilerek, daha fazla denekle ve farklı özür grubundan olan bireylerle, küçük grup düzenlemesi biçiminde yinelenebilir. Renk isimlerini söyleme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretim ile doğrudan öğretim yönteminin etkililik ve verimlilikleri karşılaştırılabilir. Renkleri söyleme becerisinin öğretiminde sadece olumlu örnekler ve olumlu-olumsuz örneklerle öğretimin etkilikleri karşılaştırılabilir.

Yazarların Notu: Bu çalışmanın güvenilirlik verilerinin toplanmasındaki katkılarından dolayı, Pınar Yavuz-Sevengül ve Kader Ulaş'a teşekkür ederiz.

Kaynakça

- Akmanoğlu, N. (2002). *Otistik bireylere adı söylenen rakamın gösterilmesi becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Alberto, A.A., & Troutman, A. C. (1995). *Applied behavior analysis for teachers*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall
- Birkan, B. (2002). Gelişimsel yetersizliği olan çocuklara renk öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. *Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 169-186.
- Çelik, S. (2007). *Zihinsel yetersizlik gösteren çocuklara kavram öğretiminde doğrudan öğretim ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Doğan, O.S. (2001). *Zihin özürlü çocuklara adı söylenen mesleğe ait resmi seçme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Fickel, K.M., Schuster, J.W., & Collins, B.C. (1998). Teaching different tasks using different stimuli in a heterogeneous small group. *Journal of Behavioral Education*, 8(2), 219-244.
- Gibson, A.N., & Schuster, J.W. (1992). The use of simultaneous prompting for teaching expressive word recognition to preschool children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 12(2), 247-267.
- Griffen, A.K., Schuster, J.W., & Morse, T.E. (1998). The acquisition of instructive feedback: A comparison versus intermittent presentation schedules. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33(1), 42-61.
- Gürsel, O. (1993). *Zihinsel engelli çocukların doğal sayıları, gerçek nesnelere kullanarak eşleme, resimleri işaret ederek gösterme, rakamlar gösterildiğinde söyleme becerilerinin gerçekleştirilmesinde bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin basamaklandırılmış yöntemle sunulmasının etkililiği*. Yayımlanmış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kırcaali-İftar, 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.
- MacFarland-Smith, J., Schuster, J.W., & Stevens, K.B. (1993). Using simultaneous prompting to teach expressive object identification to preschoolers with developmental delays. *Journal of Early Intervention*, 17(1), 50-60.
- Morse, T.E., & Schuster, J.W. (2004). Simultaneous prompting: A review of the literature. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39(2), 153-168.
- Singleton, K.C., Schuster, J.W. ve Ault, M.J. (1995). Simultaneous prompting in a small group instructional arrangement. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*. 30(3), 218-230.
- Tekin, E. (2000). *Zihin özürlü çocuklara kardeşleri aracılığıyla sunulan dört saniye sabit bekleme süreli öğretim ve eşzamanlı ipucuyla öğretim etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılması*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları no:1241.
- Tekin, E., Kurt, O., & Acar, G. (2003). *Nesne ismi öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği: Bir çoklu örnekler uygulaması*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Tekin, E., ve Kırcaali-İftar, G. (2001). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Tekin. E. (1999). Yanlışsız öğretim yöntemleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 87-102.
- Tekin-İftar, E. (2006). Davranış değişikliklerinin kalıcılığının ve genellenmesinin sağlanması, Kırcaali-İftar, G. (Ed.), *Davranış ve Öğrenme Sorunu Olan Çocukların Eğitimi*. (4.Basım, bölüm, 5 s. 53-66) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Varol, N. (1992). *Zihinsel engelli çocuklara kırmızı, sarı, büyük, daire, üçgen, uzun, bir tane, iki tane ve kalın kavramlarını kazandırmada açık anlatım yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin etkililiği*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları no:637.
- Wolery, M., Ault, M.J., & Doyle, P.M. (1992). *Teaching Students with Moderate to Severe Disabilities: Use of Response Prompting Strategies*. Newyork, NY: Longman.

Biyoloji Öğretmenlerinin Tutumlarına Göre Tiplerinin Belirlenmesi*

Identification of Types of Biology Teachers Based on their Attitudes

Melek YAMAN**

Serap IŞIK***

Haluk SORAN****

Öz

Problem Durumu: Öğretmenin dersteki davranışları eğitim-öğretim sürecinin şekillenmesinde, öğrencinin sınıftaki etkinliklerinde önemli rol oynamaktadır. Öğretmenin sınıftaki davranışlarının öğrenci üzerindeki etkileri, bilişsel yeterlikler, ilgi, tutum ve sosyal yeterlikler olmak üzere dört grupta toplanabilir. Sosyal psikoloğlara göre davranışlar büyük ölçüde tutumlarla belirlenmektedir. Tutumların davranışları etkilediği düşünülürse farklı tutuma sahip öğretmenlerin, öğrenciler üzerindeki etkililiği farklı yönlerde olacaktır. Bu bağlamda, öğretmenlerin tutumlarına göre sınıflandırılmaları oldukça önemlidir. Son yıllarda ideal bir öğretiliminde bulunması gereken özellikleri belirleyen çok sayıda çalışma yapılmıştır. Bu araştırma ise en iyi öğretmen tipinin tanımlanması amacıyla hizmet etmekten farklı olarak, öğretmenleri bir takım özelliklerine göre sınıflandırıp, bu özellikler doğrultusunda onları teşvik etmeye veya eksikliklerini gidermeye yöneliktir.

Araştırmanın Amacı: Bu çalışmanın öncelikli amacı, öğretmenleri tutumlarına göre sınıflandırarak, her bir tipin özelliklerini, güçlü ve zayıf yönlerini tespit etmektir. Araştırmanın diğer bir amacı ise, belirlenen öğretmen tiplerini farklı sosyodemografik özellikler (cinsiyet, kıdem, mezun olunan eğitim kurumu) açısından incelemektir.

Araştırmanın Yöntemi: Araştırma betimsel bir çalışmadır. Veriler kapalı uçlu sorulardan oluşan bir anketle toplanmıştır. Anket Almanya Kassel Üniversitesi Biyoloji Eğitimi Enstitüsü'nde Neuhaus (2004) tarafından geliştirilmiştir. Araştırmanın evrenini 2004-2005 eğitim-öğretim yılında Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı orta öğretim kurumlarında görev yapan 6293 biyoloji öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesinden tesadüfi olarak seçilen on dokuz ilde görev yapan 817 biyoloji öğretmeninden oluşmaktadır. Verilerin analizinde SPSS ve WINMIRA programları kullanılmıştır. Kişisel bilgiler, betimsel istatistik (frekans ve yüzde hesapları) kullanılarak analiz edilmiştir. Biyoloji öğretmen tiplerinin belirlenmesi amacıyla yapılan analizler üç aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada, madde test korelasyonlarına göre madde elemesi yapılmıştır. İkinci aşamada madde test korelasyonuna göre geriye kalan maddelerle faktör analizi yapılmış ve faktörler tespit edilmiştir. Üçüncü aşamada ise WINMIRA 2001 programı kullanılarak gizli sınıf analizi yapılmış ve öğretmenler tutumlarına göre kategorize edilmişlerdir.

Bulgular ve Sonuçlar: Faktör analizi sonuçlarına göre 6 faktör tespit edilmiştir. Her faktörde yer alan maddeler içeriklerine göre incelenmiş ve faktörler "Laboratuvar Önceliği", "Toplumsal Konu Önceliği", "Alan Önceliği", "Eğitim Önceliği", "Mesleki Memnuniyet" ve "Yeniliklere Açık Olma" şeklinde isimlendirilmiştir. Bu faktörler esas alınarak yapılan gizli sınıf

* Bu araştırma MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı tarafından desteklenmiştir.

** Doç. Dr. H.Ü. OFMAE Bölümü, Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara. myaman@hacettepe.edu.tr

***Yrd. Doç. Dr. H.Ü. OFMAE Bölümü, Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara. serapi@hacettepe.edu.tr

**** Prof. Dr. H.Ü. OFMAE Bölümü, Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara. soran@hacettepe.edu.tr

analizinde üç öğretmen tipi tespit edilmiştir: “Alan Öncelikli-Kısmen Memnun Tip”, “Toplum Öncelikli-Aşırı Memnuniyetsiz Tip” ve “Eğitim Öncelikli-Memnuniyetsiz Tip”.

Öneriler: Hizmet içi eğitim programlarında tüm öğretmenlerin bireysel özellikleri göz önünde bulundurulamayacağından bu programlar farklı öğretmen tiplerinin özellikleri göz önünde bulundurularak yapılandırılabilir. Farklı öğretmen tiplerinin öğrencilerin ilgi, tutum ve başarısını nasıl etkilediğine yönelik hipotezlerin sınanacağı deneysel çalışmalar yapılabilir.

Mesleki memnuniyetsizlik her üç öğretmen tipinde de belirleyici özelliklerden biridir. Bu durum eğitim ve öğrenci kalitesini doğrudan etkileyeceğinden, öğretmenlerin beklentileri dikkate alınarak bu konuda acilen önlemler alınıp, iyileştirmeler yapılmalıdır.

Anahtar Sözcükler: Biyoloji öğretmeni, tutum, öğretmen tipleri

Abstract

Problem Statement: Teacher behaviors play an important role in structuring of teaching and learning and student attitudes. The affect of teacher behaviors on students can be organized under four categories, cognitive abilities, interest, attitude and social adequacy. According to social psychologists, behaviors are mostly identified by attitudes. Considering the affect of attitudes on behaviors, teachers with different attitudes would have different impact on students. Thus, it is important to identify teachers based on their attitudes. In recent year, there have been many studies identifying qualities of an ideal teacher. This study aims to categorize teachers by their qualities and motivate them or help them to improve themselves based on these qualities.

Purpose: The main goal of this study was to categorize teachers based on their attitudes and identify strength and weaknesses of each category. Our second goal was to investigate the identified teacher types by demographic information such as gender, years in profession and the education.

Methods: This is a descriptive study. Participants of the study were 6293 biology teachers employed in high schools in Turkey. The sampling group was consisting of 817 biology teachers who were randomly selected from 19 cities distributed in seven geographic locations in Turkey. The analyses were conducted by SPSS and WINMIRA programs. Personal information was analyzed descriptively (frequencies and percentages). Analyses to identify teacher types consist of three stages. First stage includes correlation analysis and elimination of some of the test items. In the second stage factorial analysis were conducted. Third stage includes Latent Class Analysis by using WINMIRA 2001 software.

Finding sand Results: Based on the factorial analysis six factors were identified as follows; laboratory priority, social content priority, content priority, education priority, job satisfaction, being open to change. Based on these factors three teacher types were identified through latent class analysis. Identified teacher types were; content priority-partially satisfied type, social content priority-highly dissatisfied type and education priority-dissatisfied type.

Suggestions: Since in-service professional development programs cannot address individual characteristics of all teachers, they can be structured considering different types of teachers. Experimental studies can be conducted to explore the impact of different teacher types on students' interest, attitudes and success. Job dissatisfaction is a common characteristic of all three teacher types. Since this would affect both education and student quality, teacher expectations should be taken into consideration and improvements should be made.

Keywords: Biology teacher, attitude, types of teachers

Sosyal psikolojinin önemli kavramlarından biri olan tutum, latince olan kökeninde “harekete hazır” anlamına gelmektedir. Günümüzde tutum kavramı, doğrudan gözlenemese de, davranıştan önce gelen ve hareketlerimize rehberlik eden bir yapı olarak anlaşılmalıdır (Arkonaç, 2001). Farklı yazarlar tarafından yapılmış farklı “tutum” tanımları bulunmaktadır. (örn., Allport, 1967; Sanford, 1961; Freedman, Sears & Carlsmith, 1993). Bu tanımlar genel olarak birbirleriyle benzerlik göstermelerine rağmen, tutumun farklı bir yönünü vurgulamalarıyla birbirlerinden ayrılmaktadırlar. Örneğin; Allport tutumu, “yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün obje ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkileme gücüne sahip duygusal ve zihinsel hazırlık durumudur” şeklinde tanımlamaktadır (Allport, 1967). Sanford (1961) ise “objelere ve sembollere olumlu veya olumsuz bir tepki göstermeye hazırlık durumudur” şeklinde tanımlamaktadır. Freedman et al. (1993), “bilişsel ve duyuşsal öğeleri bulunan ve davranışsal bir eğilim içeren oldukça kalıcı bir sistemdir” şeklinde tanımlamaktadır. Küçükahmet (1998) ise, tutumu “bir duruma, insana, eşyaya karşı belirli bir tarzda tepki göstermeye hazır olma durumu” olarak tanımlamaktadır. Literatürdeki farklılıklara rağmen, tutum genellikle bireye ait, davranışı da etkileyen bir eğilim olarak tanımlanmaktadır.

Tutum ve Davranış Arasındaki İlişki

Tutum kavramının önemi şüphesiz ki tutumun davranışı etkilediği varsayımından kaynaklanmaktadır. Amaç, davranışların önceden tahmin edilebilmesi olduğunda, tutumların bilinmesi de önem kazanır. Dolayısıyla tutumunu bildiğimiz kişinin, grubun, kitlenin belirli ortamlarda nasıl davranacağını aşağı yukarı önceden tahmin etmeyi bekleriz (Arkonaç, 2001). Ancak, tutum ve davranış arasındaki ilişkiyi inceleyen bazı araştırmalarda tutumun davranışlar için her zaman önemli bir belirleyici olmadığı ortaya konmuştur (Ajzen & Fishbein, 1977; Eckes & Six, 1994). Bu nedenle araştırmacılar “tutum ve davranışlar ne zaman ilişkilidir?”, “bu ilişkiyi etkileyen faktörler nelerdir?” sorularına cevap aramışlardır (Zanna & Fazio, 1981). Ajzen ve Fishbein (1977), tutumun ancak incelenen davranışa yönelik özelleştirilmiş sorularla ölçüldüğünde davranış için önemli bir belirleyici olduğunu, doğrudan hedef davranışla ilişkilendirilmeyen genel tutum sorularının davranışı önceden tahmin etmekte yetersiz kaldığını belirtmektedir. Tutum ve davranış ne kadar spesifik tanımlanırsa, kişi belirli bir davranışı göstermede ne kadar az sosyal baskı altında kalırsa, tutum objesi ile ne kadar çok tecrübeye sahipse, kendi davranışını belirlemede dış şartlara ne kadar az bağımlı ise ve kişinin tutumu, bulunduğu çevrede ne kadar takdir edilirse, tutum ile davranış arasındaki ilişkinin o kadar arttığı belirlenmiştir (Ajzen, 1991; Regan & Fazio, 1977).

Öğretmen Tutum ve Davranışları

Öğretmenin dersteki davranışları eğitim-öğretim sürecinin şekillenmesinde, öğrencinin sınıftaki etkinliklerinde önemli rol oynamaktadır. Örneğin; öğretmen öğrencileri ile ilişkilerinde hükmedici ve baskıcı davrandığında, öğrenciler sınıftaki etkinliklerde uyumsuzluk göstermektedirler. Buna karşın öğretmen daha demokratik davrandığında öğrenciler daha girişimci olmakta, gönüllü olarak problemleri çözmeye gayret etmektedirler (Küçükahmet, 2003).

Tutum ve davranış arasında pozitif bir ilişkinin varlığının ispatlanabilmesi için bireyin söz konusu davranışa yönelik tecrübe ve o davranışla ilgili şartları kontrol algısı gibi faktörler oldukça önemlidir. Öğretmenlerin tutumu ve sınıftaki davranışları söz konusu olduğunda bu şartlar gerçekleştirilebilir niteliktedir. Öğretmenlerin tutumları (göreve yeni başlayan öğretmenler hariç) meslek hayatları boyunca edindikleri tecrübe sonucu zaman içerisinde oluşmaktadır. Bir öğretmenin çeşitli yöntemlere karşı tutumunda bu yöntemi uygulayabilmek için gerekli şartları ne kadar kontrol edebildiğinin etkisi büyüktür. Diğer taraftan sınıf ortamında öğretmenin algıladığı sosyal baskı da oldukça azdır. Bütün bu hususlar öğretmenlerin tutum ve davranışları arasındaki ilişkinin artmasına sebep olacaktır.

Öğretmen Davranışlarının Öğrenciler Üzerindeki Etkisi

Bir dersin yapılandırılmasının büyük oranda öğretmene bağlı olduğu açıktır. Öğretmenler derste öğretim programında belirlenen amaçları gerçekleştirmeye çalışmaktadırlar. Gittikçe değişen ve gelişen şartlarda, belirlenen amaçlar da daha kapsamlı hale gelmektedir. Bu durum, öğretmenlerin bazı öğretim amaçlarına daha fazla öncelik vermelerine sebep olabilmektedir. Önceliklerin belirlenmesinde ise, öğretmenlerin derse, alana, ders yöntemlerine vb. karşı tutumlarının da etkili olacağı açıktır. Tutumların davranışları etkilediği düşünülürse farklı tutuma sahip öğretmen tiplerinin öğrenciler üzerindeki etkililiği farklı yönlerde olacaktır. Öğretmen davranışlarının öğrencilere etkileri 4 grupta toplanabilir (Neuhaus, 2004):

Bilişsel yeterlik. PISA (Programme for International Student Assessment) ve TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) gibi uluslararası araştırmalar öğrencilerin okul başarısızlıklarına dikkatlerin yoğunlaşmasına sebep olmuştur. Öğretmenin öğretim amaçlarındaki öncelikleri, dersi nasıl şekillendirdiği, tercih ettiği yöntemler vb. öğrencilerin başarılarına yansımaktadır. Özellikle TIMSS Video- araştırmaları (Mikro öğretim) farklı öğretmen tiplerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini ortaya koymuştur (Fischler, Schröder, Tonhäuser & Zedler, 2002).

Derse /konuya ilgi: Duyuşsal bileşenlerden biri olan ilgi, etkili eğitim-öğretim faaliyetlerinin hem ön şartı, hem de amaçlarından biridir (Krapp, 2002). İlgi, çok yönlü bir kavram olmasına rağmen genel olarak kabul gören iki boyutu vardır (Prenzel, Krapp, & Schiefele, 1986; Krapp, 2002): Birincisi, kişisel gelişim sırasında uzun bir süreç içerisinde edinilen, kişiliğin bir parçasını oluşturan bireysel ilgidir. İkincisi ise, karşılaşılan durumun ilginçliği sayesinde oluşan durumsal ilgidir. Durumsal ilginin eğitim - öğretim faaliyetleri için özel bir önemi vardır. Konu öğrenciler için gerek içerik gerekse öğretim yöntem ve teknikleri bakımından ne kadar ilginç hale getirilirse, öğrencinin durumsal ilgisinin buna orantılı olarak artacağı düşünülmektedir. Bu nedenle farklı öğretmen tiplerinin ve ders stillerinin farklı öğrencilerde derse ve konuya ilginin uyandırılması veya ilgisizliğin oluşmasında etkili olacağı kabul edilmektedir.

Derse /konuya karşı tutum. Öğretmenlerin derslerde etkili olabileceği diğer bir duuşsal bileşen tutumdur. Öğretmenin alanındaki farklı konulara karşı tutumu, öğrencilerin bu konulara olan tutumunu da etkileyebilmektedir. Örneğin, derste genetik konusunun işlenmesi öğrencilerin sadece bilgi düzeyini etkilememekte, aynı zamanda bu konuya olan tutumlarını da değiştirebilmektedir (Götz, 2001).

Sosyal yeterlik. Her dersin amaçları arasında öğrencilere kazandırılması beklenen bilişsel, duuşsal ve davranışsal hedeflerin yanında empati, paylaşım, sorunlarla baş edebilme, iletişim ve karar verebilme yeteneği gibi bazı sosyal yeterlikler de yer almaktadır. Öğretmen-öğrenci ilişkileri ve dersin farklı şekilde yapılandırılması öğrencilerin bu sosyal yeterlikleri kazanmasında etkilidir (Bovier & Boehnke, 1999). Bu nedenle farklı öğretmen tiplerinin farklı sosyal yeterlikleri kazandıracığı düşünülmektedir.

Farklı tutum, ilgi ve yeterliklere sahip öğretmenlerin dersteki öncelikleri de farklı olabilmektedir. Bu nedenle öğretmen tiplerinin belirlenmesi onların dersteki davranışları ve öğrenciler üzerindeki etkilerinin tahmini açısından önemlidir. Son yıllarda ideal bir öğretimde bulunması gereken özellikleri belirleyen çok sayıda çalışma (örn., Milli Eğitim Bakanlığı, 2001; Çelikten & Can, 2003) yapılmıştır. Tutumlarına göre öğretmen tiplerini incelemek ise, olaya farklı bir yaklaşım getirmektedir. Böyle bir çalışma, en iyi tipin tanımlanması amacına hizmet etmekten öte, öğretmenleri bir takım özelliklerine göre gruplandırıp bu özellikler doğrultusunda onları teşvik etmeye veya eksikliklerini gidermeye yöneliktir.

Bu çalışmanın birinci amacı Türkiye’de biyoloji öğretmenlerinin “bilim olarak biyolojiye”, “biyoloji dersine”, “öğretmenlik mesleğine” ve “okula” karşı tutumlarının incelenmesi ve tutumlarına göre öğretmen tiplerinin belirlenmesidir. Çalışmanın bir diğer amacı ise belirlenen

öğretmen tiplerinin farklı sosyodemografik özellikler (kıdem, cinsiyet, mezun olunan eğitim kurumu) bakımından karşılaştırılmasıdır.

Yöntem

Araştırma betimsel bir çalışmadır. Veriler kapalı uçlu sorulardan oluşan bir anketle toplanmıştır. Anket, Almanya Kassel Üniversitesi Biyoloji Eğitimi Enstitüsü'nde geliştirilmiştir (Neuhaus, 2004). Anket Türkçe'ye geri çevirme yöntemi (Savaşır, 1994) kullanılarak çevrilmiş ve uyarlanmıştır. Anket 5'li likert tipinde (1: tamamen katılmıyorum; 5: tamamen katılıyorum) 107 maddeden oluşmaktadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2004-2005 eğitim-öğretim yılında Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı orta öğretim kurumlarında görev yapan 6293 biyoloji öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, 2004-2005 eğitim-öğretim yılında, Türkiye'nin 7 coğrafi bölgesinden tesadüfi olarak seçilen 19 ilin orta öğretim kurumlarında görev yapan 817 biyoloji öğretmeni oluşturmaktadır. Her il için öğretmen sayısı tabakalı örnekleme yöntemi esas alınarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Kişisel bilgilerin analizinde betimsel istatistik (frekans ve yüzde hesapları) kullanılmıştır. Biyoloji öğretmen tiplerinin belirlenmesi amacıyla yapılan analiz üç aşamadan oluşmaktadır:

I. aşamada, ankette yer alan maddelerin madde test korelasyonları hesaplanmıştır. Madde test korelasyonları 0,3'ün altında kalan maddeler Lienert ve Raatz (1994)'a göre değerlendirme alınmamıştır. Geriye kalan maddeler için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .85'tir.

II. aşamada, madde test korelasyonları 0,3'ün üstünde olan maddelerle faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda altı boyut tespit edilmiştir. Homojen skalalar oluşturabilmek amacıyla faktör yükü 0,6'nın altında kalan maddeler (Bortz & Döring 1995) bir sonraki aşama olan tip belirleme sürecinde dikkate alınmamıştır. Tablo 1'de, maddelerin içerikleri dikkate alınarak her bir boyuta verilen isimler ve her bir boyut için cronbach alpha güvenilirlik katsayısı verilmiştir. Tabloda anketteki orijinal numaraları ile yer alan maddeler, Ek 1'de detaylı olarak verilmiştir.

Tablo I

Öğretmen Tiplerinin Belirlenmesinde Kullanılan Faktörler Ve Faktörlerde Yer Alan Maddelerin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları

Faktör	Cronbach alpha
Laboratuvar Önceliği (Madde 25, Madde 26, Madde 33)	0,68
Toplumsal Konu Önceliği (Madde 40, Madde 41, Madde 45)	0,72
Alan Önceliği (Madde 67, Madde 96, Madde 56)	0,62
Eğitim Önceliği (Madde 66, Madde 77)	0,67
Mesleki Memnuniyet (Madde 71, Madde 69, Madde 95)	0,58
Yeniliklere Açık Olma (Madde 49, Madde 68, Madde 80)	0,61

III. aşamada, her bir faktörde yer alan maddelerle WINMIRA 2001 programı kullanılarak gizli sınıf analizi yapılmıştır. Bu analiz kümeleme analizine benzer şekilde, bireyler arasında benzer veya aynı cevap verme davranışı gösterenleri bir grupta toplamaktadır. Bu çalışmada WINMIRA programı ve gizli sınıf analizinin tercih edilme sebebi, programın modeller (örneğin 2'li, 3'lü veya 4'lü sınıflardan oluşan modeller) ve verilerin uyumuna dair istatistiksel bilgileri vermesinden kaynaklanmaktadır.

Gizli sınıf analizinin yapılabilmesi için öncelikle maddeler ikili kodlanmıştır. İkili kodlamada, Likert ölçeğinde olumsuz görüş ve kararsız olma durumuna karşılık gelen 1, 2 ve 3 derecelendirmeleri sıfır olarak kodlanmış, olumlu görüşe karşılık gelen 4 ve 5 derecelendirmeleri ise bir olarak kodlanmıştır.

Bulgular

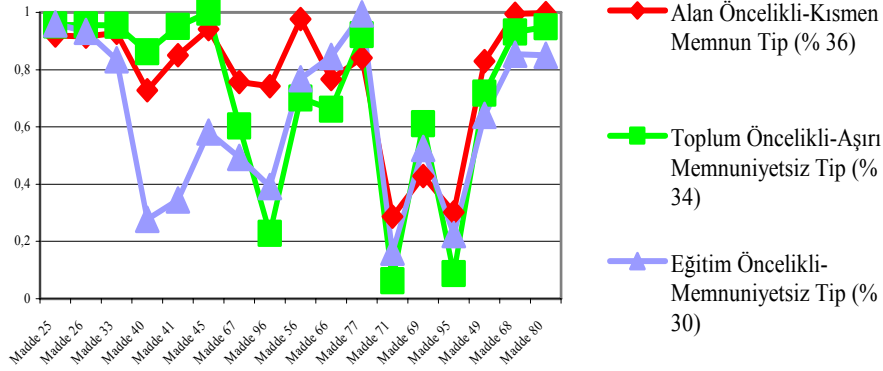
Sosyodemografik Özellikler

Araştırmaya katılan 817 biyoloji öğretmenin, % 57'si kadın ve % 43'ü erkektir. Öğretmenlerinin % 52,8'i Fen Fakültesi; % 38,2'si Eğitim Fakültesi; % 8,7'si Açık Öğretim Fakültesi Lisans Tamamlama, Eğitim Enstitüsü ve Yüksek Öğretmen Okulu mezunudur. Öğretmenlerin % 0,3'ü Diğer başlığı altında Dil Tarih Coğrafya Fakültesi ve Tabii Bilimler-Matematik bölümü mezunu olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin % 4,5'i 0-5 yıl; % 25,4'ü 6-10 yıl; % 34,1'i 11-15 yıl; % 19,8'i 16-20 yıl, % 11,5'i 21-25 yıl ve % 4,7'si 26-35 yıl kıdeme sahiptir.

Biyoloji Öğretmenlerinin Tiplerinin Tanımlanması

Faktör analizi ile belirlenen altı faktör (bkz. Tablo 1) esas alınarak yapılan gizli sınıf analizi ile üç biyoloji öğretmen tipi belirlenmiştir. Şekil 1'de belirlenen öğretmen tiplerinin farklı ve benzer özellikleri görülmektedir. Üç öğretmen tipi toplum, alan ve eğitim faktörlerinde birbirlerinden farklı önceliklere sahiptirler. Bununla birlikte tiplerin tamamında mesleki memnuniyet faktörü benzer özellikler göstermektedir. Her üç tip de memnuniyetsiz olmakla birlikte, memnuniyetsizliğin derecesi bakımından farklılık gözlenmektedir. Bu nedenle eğitim, alan ve toplum faktörlerindeki öncelikler ve mesleki memnuniyet faktöründe memnuniyetsizliğin derecesi esas alınarak tipler şu şekilde isimlendirilmiştir: Alan Öncelikli - Kısmen Memnun Tip, Toplum Öncelikli - Aşırı Memnuniyetsiz Tip, Eğitim Öncelikli - Memnuniyetsiz Tip.

Alan öncelikli - kısmen memnun tip. Öğretmenlerin % 36'sı bu tipe girmektedir. Bu tipe giren öğretmenler, diğer tiplere göre alana daha fazla öncelik vermeleriyle dikkat çekmektedirler. Bu tipin öğretmenleri, bir biyoloji öğretmenin öncelikle branşıyla ilgili konularda danışılacak kişiler olması gerektiğini düşünmektedirler. Ayrıca biyoloji öğretmenin öncelikle biyolog olduğu ve okulda öncelikle alan bilgisi aktarılması gerektiği görüşlerini diğer tiplere göre daha kuvvetli savunmaktadır. Bu tipe ait öğretmenlerin mesleki memnuniyetle ilgili görüşleri incelendiğinde, memnuniyetsiz oldukları dikkat çekmekle birlikte, diğer iki tipe göre görüşleri daha olumludur. Ayrıca bu tipin öğretmenleri diğer iki tipe göre yeniliklere daha açıktır ve diğer iki tip de olduğu gibi laboratuvar çalışmalarının çok önemli olduğunu düşünmektedirler.



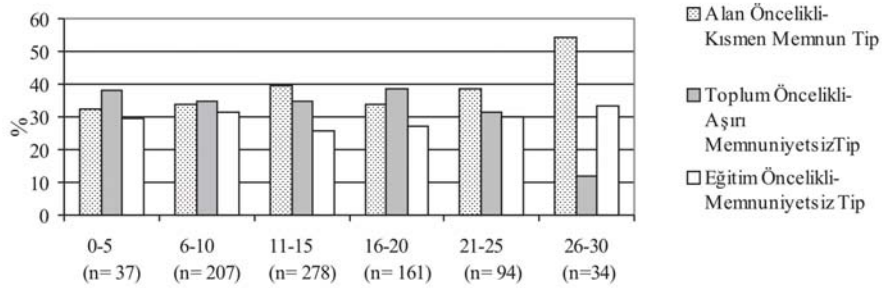
Şekil I. Biyoloji öğretmen tipleri

Toplum öncelikli - Aşırı memnuniyetsiz tip: Öğretmenlerin % 34'ü bu tipe girmektedir. Bu tipin öğretmenleri biyoloji dersinin toplumsal yönüne ağırlık vermekte ve biyoloji dersinin güncel toplumsal konuların daha iyi anlaşılmasına hizmet etmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bununla birlikte bu tip, "derste öncelikle alan bilgisi aktarılmalıdır" maddesine en olumsuz cevabı vermiştir. Diğer tiplerle karşılaştırıldığında, biyoloji öğretmenlerinin çalışmak zorunda oldukları koşullardan ve öğretmenlik mesleğinin toplumdaki yerinden en memnuniyetsiz olan tiptir. Bu tip diğer tiplerde olduğu gibi biyoloji dersinde laboratuvar çalışmalarını ön plana çıkarmaktadır. Alan Öncelikli - Kısmen Memnun Tipe göre yeniliklere biraz daha mesafeli durmaktadır.

Eğitim öncelikli - memnuniyetsiz tip: Öğretmenlerin % 30'u bu tipe girmektedir. Bu tipin öğretmenleri, bir biyoloji öğretmenin öncelikli olarak eğitmeni olduğu ve öğretim becerisinin bir öğretmen için bilimsel bilgidan daha önemli olduğu görüşündedirler. Bu tip toplumsal konuları diğer iki tipe göre daha geri planda tutmaktadır. Mesleki memnuniyet boyutunu ise Alan Öncelikli - Kısmen Memnun Tipe göre daha olumsuz, Toplum Öncelikli - Aşırı Memnuniyetsiz Tipe göre daha olumlu değerlendirmektedir. Öğretimde yeniliklere en az açık olan öğretmenler bu tipe toplanmıştır.

Tiplerin Kıdeme Göre Dağılımı

Biyoloji öğretmen tiplerinin kıdeme göre dağılımı Şekil 2'de görülmektedir.

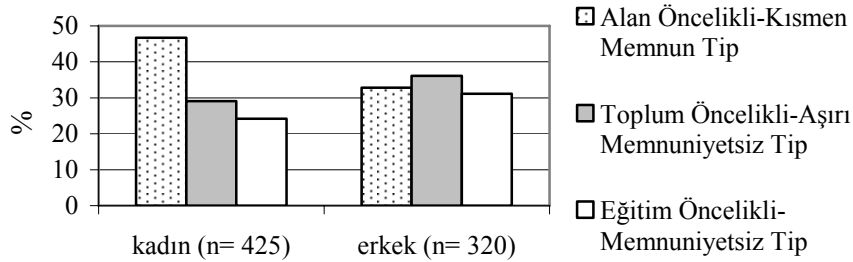


Şekil II. Biyoloji öğretmen tiplerinin kıdeme göre dağılımları

Şekil 2 incelendiğinde Alan Öncelikli - Kısmen Memnun Tipin oranının 26-30 yıl kıdeme sahip grupta en yüksek (% 54,5) olduğu görülmektedir. Bu tipin oranı diğer kıdem gruplarında birbirine yakın değerlerde (% 32 - % 40) olmakla birlikte en düşük oran % 32,4 ile 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerdedir. Toplum Öncelikli - Aşırı Memnuniyetsiz Tipin oranının 21 yıla kadar kıdeme sahip öğretmen gruplarında birbirlerine oldukça yakın (% 34 - % 39) olduğu görülmektedir. 21-25 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerde bu oranda biraz düşüş (% 31,4) görülürken, 26-30 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde bu oranın en düşük değerinde (% 12,1) olduğu görülmektedir. Eğitim Öncelikli - Memnuniyetsiz Tipin oranının en yüksek olduğu grup % 33,3'lük oran ile 26-30 yıl kıdeme sahip öğretmenlerdir. 21-25, 6-10 ve 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde oranlar (% 29 - % 31,5) birbirine oldukça yakındır. Biraz düşüşün görüldüğü gruplar ise % 27,2'lik oran ile 16-20 yıl ve % 25,6'lık oran ile 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerdir.

Tiplerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Şekil 3 incelendiğinde kadın öğretmenlerin % 46,7'sinin Alan Öncelikli - Kısmen Memnun Tipe girdikleri görülmektedir. Kadın öğretmenlerde oransal olarak ikinci sırayı % 29,1 ile Toplum Öncelikli - Aşırı Memnuniyetsiz Tip ve % 24,2 ile üçüncü sırayı Eğitim Öncelikli - Memnuniyetsiz Tip almaktadır. Erkek öğretmenler ise daha çok % 36,1'lik oran ile Toplum Öncelikli - Aşırı Memnuniyetsiz Tipe girmektedirler. Bunu birbirine çok yakın oranlarda Alan Öncelikli - Kısmen Memnun Tip (% 32,8) ve Eğitim Öncelikli - Memnuniyetsiz Tip (% 31,1) takip etmektedir. Her iki cinsiyet birbiri ile karşılaştırıldığında ise Alan Öncelikli - Kısmen Memnun Tipin oranının kadınlarda, Toplum Öncelikli - Aşırı Memnuniyetsiz Tip ile Eğitim Öncelikli - Memnuniyetsiz Tipin oranın ise erkeklerde daha yüksek olduğu görülmektedir.

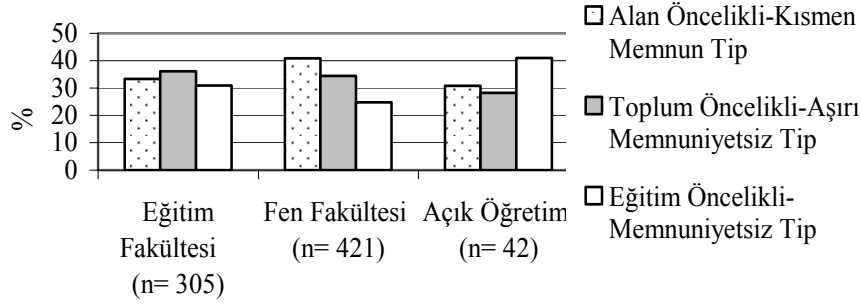


Şekil III. Biyoloji öğretmen tiplerinin cinsiyete göre dağılımları

Tiplerin Mezun Olunan Eğitim Kurumuna Göre Dağılımı

Şekil 4'te Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin % 36'lık oran ile Toplum Öncelikli - Aşırı Memnuniyetsiz Tipe girdikleri görülmektedir. Bunu % 33'lük oran ile Alan Öncelikli - Kısmen Memnun Tip ve % 31'lik oran ile Eğitim Öncelikli - Memnuniyetsiz Tip izlemektedir. Fen Fakültesi mezunu öğretmenlerin % 40,9'luk oran ile büyük çoğunluğu Alan Öncelikli - Kısmen Memnun Tipe girerken, bunu % 34,4'lik oran ile Toplum Öncelikli - Aşırı Memnuniyetsiz Tip izlemektedir. Eğitim Öncelikli - Memnuniyetsiz tipin oranı ise bu grupta % 24,7 olup diğer iki tipe göre nispeten daha düşüktür. Açık Öğretim Lisans Tamamlama Mezun Öğretmenlerin % 41'lik oranla çoğunluğu Eğitim Öncelikli - Memnuniyetsiz Tipe girmektedir. Bunu oransal olarak % 30,8 ile Alan Öncelikli - Kısmen Memnun Tip ve % 28,2 ile Toplum Öncelikli - Aşırı Memnuniyetsiz Tip izlemektedir. Her üç grup birbiri ile karşılaştırıldığında ise Alan Öncelikli - Kısmen Memnun Tipin oranının Fen Fakültesi mezunu öğretmenlerde, Toplum Öncelikli - Aşırı Memnuniyetsiz Tipin Eğitim Fakültesi mezunlarında ve Eğitim Öncelikli - Memnuniyetsiz Ti-

pin oranının ise Açık Öğretim Lisans Tamamlama mezunlarında daha yüksek olduğu görülmektedir.



Şekil IV. Biyoloji öğretmen tiplerinin mezun olunan eğitim kurumuna göre dağılımları

Tartışma ve Öneriler

Biyoloji öğretmenleri ilk bakışta mesleki açıdan aynı sosyal gruba dahil, toplumun homojen bir grubu gibi görünseler de, alanlarıyla ilgili tutum, ilgi ve yeterliklerde bireysel farklılıkların ortaya çıkacağı açıktır. Farklı tutum, ilgi ve yeterliklere sahip öğretmenlerin dersteki öncelikleri de farklı olabilmektedir. Buna karşın, bir öğretim dönemi sonunda aynı sınıfa devam eden öğrencilerin sahip olmaları gereken bilgi ve beceriler aynıdır. Bu nedenle öğretmenlerin tiplerinin belirlenmesi, onların gerek dersteki davranışları gerekse öğrenciler üzerine etkilerinin tahmini açısından önemlidir.

Bu araştırmada üç biyoloji öğretmeni tipi tespit edilmiştir: Alan Öncelikli - Kısmen Memnun Tip, Toplum Öncelikli - Aşırı Memnuniyetsiz Tip, Eğitim Öncelikli - Memnuniyetsiz Tip. Belirlenen üç öğretmen tipinin birbirlerinden en belirgin olarak ayrıldıkları hususlar “alan”, “eğitim” ve “toplum” konularındaki öncelikleridir. Buna karşın her üç tip “mesleki memnuniyet” boyutunda benzer özelliklere sahiptir. Derecelendirme farklı olsa da bu üç tipin mesleki açıdan memnun olmadığı tespit edilmiştir. Neuhaus (2004) çalışmasında, Almanya’daki biyoloji öğretmenlerinin % 20’sinin yeniden tercih şansları olsa, başka bir meslek seçeceklerini belirlemiştir. Randoll (1995) da liselerde çalışan farklı alan öğretmenleri ile yaptığı araştırmasında, benzer şekilde öğretmenlerin beşte birinin tercih şansları olsa başka bir meslek tercih edeceklerini ortaya çıkarmıştır. Bu oran bu araştırmacılar tarafından yüksek bulunup korkutucu olarak değerlendirilmiştir. Biz de ise bu oranın % 90 civarında oluşu bu konuda acilen bir takım önlemlerin ele alınıp iyileştirmelerin yapılmasının zorunluluğunu göstermektedir.

Öğretmen tiplerinin kıdeme göre dağılımı incelendiğinde, Alan Öncelikli - Kısmen Memnun Tipin oranının 26-30 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde en yüksek olduğu tespit edilmiştir. Neuhaus (2004) ise çalışmasında tiplerin yaşa göre dağılımını incelemiş ve yaşlı öğretmenlerden alan öncelikli tipe girenlerin oranının genç öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Yaş ve kıdemin doğru orantılı olduğu düşünülürse, her iki çalışmanın sonuçları benzerlik göstermektedir. Jirasko (1994) da 90’lı yılların başında Avusturya’da yaptığı araştırmasında okul türü ve alandan bağımsız olarak yaşlı öğretmenlerin genç öğretmenlere göre kendilerini alanda daha yeterli değerlendirdiklerini ortaya koymuştur. Kıdemi en fazla olan öğretmenlerde, alan önceliğinin diğer kıdem gruplarına göre çok daha belirgin biçimde ortaya çıkışının nedenleri bu öğretmenlerin aldıkları eğitimden, meslek hayatlarında uzun yıllar içinde edindikleri tecrübeden vb. kaynaklanabilir. Ancak bu soruya net bir cevabın verilebilmesi için detaylı araştırmaların yapılması gerekmektedir.

Yine 26-30 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde dikkati çeken diğer bir husus, bu öğretmenlerde Toplum Öncelikli Tipin oranının diğer kıdem gruplarına göre en düşük olmasıdır. Toplum Öncelikli Tip, derste biyoloji ile ilgili güncel toplumsal konuların da işlenmesi gerektiği görüşündedir. Böyle bir yaklaşım nispeten yeni olup, derste alan bilgisinin verilmesinin yanında, konunun öğrencileri, dolayısıyla toplumu ilgilendiren bağlantılarının da işlenmesi gerektiğini savunmaktadır (Yaman, 2003). Örneğin, fotosentez konusu işlenirken, konunun fizyolojik bir süreç olarak aktarılmasının yanında sera etkisi ve küresel ısınmanın sonuçlarının anlatılması gibi. 26-30 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde Toplumsal Öncelikli Tipin oranının düşük olmasının sebebi bu öğretmenlerin daha klasik bir ders işleme yaklaşımına sahip olduklarını düşündürmektedir.

Her iki cinsiyetin tiplere göre dağılımına bakıldığında Alan Öncelikli - Kısmen Memnun Tipin oranının kadınlarda, Toplum Öncelikli - Aşırı Memnuniyetsiz Tip ile Eğitim Öncelikli - Memnuniyetsiz Tipin oranının ise erkeklerde daha yüksek olduğu görülmüştür. Burada erkek öğretmenlerde memnuniyetsiz ve aşırı memnuniyetsiz tiplerin oranının yüksekliği ve kadın öğretmenlerde kısmen memnun tip oranının yüksekliği dikkati çekmektedir. Öğretmenlik mesleği genellikle bir bayan mesleği olarak görülmektedir (Eşme, Temel, & Kuru, 2003). Erkek öğretmenlere göre kadın öğretmenlerde tespit edilen kısmi memnuniyet bu yaklaşımdan kaynaklanabilir.

Biyoloji öğretmen tipleri öğretmenlerin mezun oldukları eğitim kurumuna göre incelendiğinde, Eğitim öncelikli tipin oranının Açık Öğretim Lisans Tamamlama mezunlarında en yüksek olduğu, bunu Eğitim Fakültesi mezunlarının takip ettiği görülmüştür. Bu tipin oranı Fen Fakültesi mezunu öğretmenlerde en düşüktür. Açık Öğretim Lisans Tamamlama mezunu öğretmenler eğitim enstitüsü ve yüksek öğretmen okulu mezunu olduklarından dolayı bu beklenen bir sonuçtur. Alan öncelikli tipin oranı ise Fen Fakültesi mezunlarında en yüksek değerdedir. Elde edilen bu sonucun bu öğretmenlerin üniversite eğitimleri esnasında alan bilgisi merkezli yetiştirilmelerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar dikkate alınarak aşağıdaki öneriler getirilebilir:

Hizmet içi eğitim programlarında tüm öğretmenlerin bireysel özellikleri göz önünde bulundurulamayacağından bu programlar farklı öğretmen tiplerinin özellikleri göz önünde bulundurularak yapılandırılabilir. Çalışmanın sonuçlarından yararlanılarak öğretmen tiplerinin öğrencilerin ilgi, tutum ve başarısını nasıl etkilediğine yönelik hipotezlerin sınanacağı deneysel çalışmalar yapılabilir. Tespit edilen her üç tip de belirleyici özelliklerden bir tanesinin mesleki memnuniyetsizlik olması dikkat çekicidir. Öğretmenlerin mesleki memnuniyetsizliğini gidermek eğitim ve öğrenci kalitesini doğrudan etkileyeceğinden, öğretmenlerin beklentileri dikkate alınarak bu konuda acilen önlemler alınıp, iyileştirmeler yapılmalıdır.

Kaynakça

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Process*, 50, 179-211.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relations. A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin* 84, 888-918.
- Allport, G.W. (1967). Attitudes. In M. Fishbein (Eds.), *Readings in attitude theory and measurement*, (pp: 3-13) New York: John Wiley & Sons.
- Arkonacı, S. (2001). *Sosyal psikoloji*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Bortz, J., & Döring, N. (1995). *Forschungsmethoden und evaluation*. Berlin: Springer.
- Bovier, E., & Boehnke, K. (1999). Do liberal teachers produce violent and xenophobic students? An empirical study of German ninth graders and their teachers. *Teaching and Teacher Education*, 15: 815-827.
- Çelikten, M., & Can, N. (2003). Ideal teacher from the perceptions of administrators, teacher and parents. *Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15: 254-265.
- Eckes, T., & Six, B. (1994). Metaanalyse in der Einstellungs-Verhaltens-Forschung. *Zeitschrift für Psychologie*, 27, 7-17.
- Eşme, İ., Temel, A., & Kuru, N. (2003). *Öğretmen profili araştırması*. İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Fischler, H., Schröder, H.-J., Tonhäuser, C., & Zedler, P. (2002). Unterrichtsskripts und lehrerexpertise: Bedingungen ihrer modifikation. *Beihft zur Zeitschrift für Pädagogik*, 45, 157-172.
- Freedman, J. L., Sears, D.O., & Carlsmith, J.M. (1993). *Sosyal psikoloji*, (A. Dönmez, Çev.). Ankara: İmge Yayınevi.
- Götz, C. (2001). *Entwicklung und Förderung moralisch-ethischer Überzeugung von Jugendlichen*. (Doctoral dissertation, Universität Giessen).
- Jirasko, M. (1994). Was lehrer für wichtig halten. Rollenorientierte Zielvorstellungen von lehrern unterschiedlicher schularten. In: J. Mayr, (Eds.), *Lehrer/in werden* (pp. 218-230). Innsbruck: Studienverlag.
- Krapp, A. (2002). Structural and dynamic aspects of interest development: theoretical considerations from an ontogenetic perspektive. *Learning and Instruction*, 12, 383-409.
- Küçükahmet, L. (1998). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. İstanbul: Alkim Yayınları.
- Küçükahmet, L. (2003). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Lienert, G. A., & Raatz, U. (1994). *Testaufbau und testanalyse*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2001). *Çağdaş öğretmen profili*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Neuhaus, B. (2004). *Einstellungsausprägungen von biologielehrern*. (Doctoral dissertation, Universität Kassel).
- Prenzel, M., Krapp, A., & Schiefele H. (1986). Grundzüge einer pädagogischen interessentheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32, 163-173.

- Randoll, D. (1995). *Schule im Urteil von Lehrern. Ergebnisse einer Befragung von Oberstufenlehrern aus vier alten und einem neuen Bundesland zu ihrer Wahrnehmung von Schule*. Göttingen: Hogrefe.
- Regan, D. T., & Fazio, R.H. (1977). On the consistency between attitudes and behavior. Look to the method of attitude formation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 13, 28-45.
- Sanford, F.H. (1961). *Psychology a scientific study of man*. California: Wadsworth Publishing Company.
- Savaşır, I. (1994). Ölçek uyarlamasındaki sorunlar ve bazı çözüm yolları. *Türk Psikoloji Dergisi*, 9, 27-32.
- Yaman, M. (2003). *Die Berücksichtigung der robinsohnschen curriculum determinanten bei der behandlung des themas ernährung. – eine empirische untersuchung bei lehrern und studierenden in Deutschland und in der Türkei auf der grundlage der theory of planned behavior*. (Doctoral dissertation, Universitaet Gießen).
- Zacharia, Z., & Barton, A.C. (2004). Urban middle-school students' attitudes toward a defined science. *Science Education*, 88, 197-222.
- Zanna, M. P. & Fazio, R. H. (1982). The attitude-behavior relation: moving towards a third generation of research. In: M. P. Zanna; E.T., Higgins, & C.P. Herman, (Eds.): *Consistency in Social Behavior. The Ontario Symposium* (pp. 283-301). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

Ek I

Madde 25. Biyoloji deneylerinin teorik olarak anlatılması yeterlidir.

Madde 26. İyi bir biyoloji dersi için laboratuvarında deneysel çalışmalar yapmak gereklidir.

Madde 33. Öğrenciler derste kendi başlarına deney geliştirebilmelidirler.

Madde 40. Toplumsal konuların işlenmediği biyoloji dersi anlamsızdır.

Madde 41. Biyoloji dersi günlük yaşamda karşılaşılan olayları esas almalıdır.

Madde 45. Biyoloji dersi güncel toplumsal konuların daha iyi anlaşılmasına hizmet etmelidir.

Madde 49. Öğrenciyi biyoloji dersine motive etmeye yarayan pek çok Şeye internetten ulaşılabilir.

Madde 56. Biyoloji öğretmeni öncelikle branşıyla ilgili konularda danışılacak kişi olmalıdır.

Madde 66. Öğretme becerisi bir öğretmen için bilimsel bilgiden daha önemlidir.

Madde 67. Bir biyoloji öğretmeni öncelikle biyologtur.

Madde 68. Öğretimde yeni Şeyler denemek bana keyif verir.

Madde 69. Günümüz koşullarında kendime biyoloji öğretmenliği dışında bir meslek seçerdim.

Madde 71. Biyoloji öğretmeninini çalışmak zorunda olduğu koşullar iyidir.

Madde 77. Bir biyoloji öğretmeni öncelikli olarak eğitimcidir.

Madde 80. Dersin öğretmene daha keyif vermesi için öğretim sürecinde yeni Şeyler denenmelidir.

Madde 95. Öğretmenlik mesleğinin toplumdaki yerinden memnunum.

Madde 96. Okulda öncelikle alan bilgisi aktarılmalıdır.

Depression, Test Anxiety and Social Support among Turkish Students Preparing for the University Entrance Examination

*Üniversite Seçme Sınavına Hazırlanan
Türk Öğrencilerde Depresyon,
Sınav Kaygısı ve Sosyal Destek*

İbrahim YILDIRIM*

Abstract

Problem Statement: Entry to Turkish higher education is highly competitive. High school graduates gain access to universities based upon their performance on the Student Selection Examination (SSE) which about two million students take each year. Only 10% of these students are placed in undergraduate degree programs (excluding distance education programs). Students commonly start preparing for the exam during their elementary school years. The preparation often includes attendance to private preparatory schools (dershaneler). Preparation becomes highly stressful particularly during high school years.

Purpose: The purpose of this to investigate depression, test anxiety and social support of students preparing for the SSE and in so doing drawing attention to issues faced by these students.

Methods: A total of 844 students attending to private preparatory schools in the capital city of Ankara (56% females; 44% males) participated in this study. Beck Depression Inventory (BDI-1978 Formu), Test Anxiety Inventory (TAE), the Perceived Social Support Scale-Revised (PSSSR) and Personal Information Form (developed by the researcher) were used for data collection. Individuals with scores of 17 or higher on the BDI were considered depressed; 13-16 mildly depressed, and those lower than 12 were regarded as not depressed. Scores of 46 or higher on the Test Anxiety Inventory were considered high level of test anxiety.

Findings: Data analyses showed that 36% of students were depressed and 42% had high degree of test anxiety. Depression was more prevalent among females, students with lower levels of achievement, 11th graders and high school graduates. Level of depression did not differ significantly according to the kind of high school attended. Results also showed that depressed students scored higher on test anxiety than non-depressed ones. On the contrary, depressed students reported lower levels of support from family, friends, and teachers.

Recommendations: Greater prevalence of depression among females is worth further examination. High schools should develop psycho-educational programs for teachers and families in order to enhance support for students preparing for the SSE. Teachers and families can be informed about needs of students with lower achievement level. Interventions targeting students' test anxiety might also alleviate depressive symptoms and improve their achievement levels. School guidance programs and particularly counseling services can be enriched. Future research can explore other aspects of these students' functioning including social and developmental issues. Studies could also focus on family dynamics of students with depression and anxiety.

Keywords: High school students, university entrance examination, depression, test anxiety, social support.

* Hacettepe University, Faculty of Education, Turkey, iyil@hacettepe.edu.tr

Öz

Problem durum: Türkiye’de yüksek öğretime giriş önemli bir sorundur. Türkiye’de üniversiteler, Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) ile öğrenci almaktadırlar. Her yıl ÖSS’ye iki milyona yakın aday başvurmakta ve adaylarından yaklaşık % 10 kadarı bir lisans programına (Açık Öğretim hariç) yerleşebilmektedir. Üniversiteye yerleşebilmek için, öğrenciler, ilköğretim yıllarından başlayarak ÖSS’ye hazırlanmakta; okul derslerinin yanı sıra dersanelere devam etmektedirler. ÖSS’ye hazırlık, öğrencilerin lise eğitimleri boyunca zorlamalı bir süreç olarak devam etmektedir.

Amaç: Bu çalışmanın birinci amacı, ÖSS’ye hazırlanan öğrencilerde, depresyon, sınav kaygısı ve sosyal desteği incelemektir. İkinci amacı ise ÖSS’nin öğrenciler üzerinde yarattığı olumsuz etkilere dikkat çekmektir.

Yöntem: Araştırma kapsamına Ankara merkezinde bulunan sekiz dershaneden 469 (% 56) kız ve 375 (% 44) erkek olmak üzere toplam 844 öğrenci alınmıştır. Araştırmada, Beck Depresyon Envanteri (BDI- 1978 Formu), Sınav Kaygısı Envanteri (SKE), Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ-R) ile araştırmacı tarafından geliştirilen Öğrenci Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. BDI’nin kesme puanları, 17 ve daha fazla puan depresif; 13-16 puan orta düzeyde depresif; 12 ve daha düşük puan ise depresif olmayan olarak alınmıştır. SKE tüm test için 46 ve daha fazla puan yüksek sınav kaygısı olarak seçilmiştir. Veriler, SPSS-11.5 programında Chi-Square ve t testi ile analiz edilmiştir.

Bulgular: Analiz sonucunda öğrencilerden % 36’sı depressive, % 42’si ise yüksek sınav kaygılı bulunmuştur. Depresyonun kızlarda, akademik başarıları düşük öğrenciler arasında, 11. sınıf öğrencilerinde ve mezun gruplarda daha yaygın olduğu görülmüştür. Lise türlerine göre depresyonun yaygınlığı manidar olarak değişmemektedir. Ayrıca, depresif olmayan gruba kıyasla depresif grup daha yüksek sınav kaygılı bulunmuştur. Yine, depresif olmayan gruba kıyasla depresif grubun aileden, arkadaşlardan ve öğretmenlerden daha düşük destek algıladığı saptanmıştır.

Öneriler: Kız öğrenciler arasında depresyonun daha yaygın çıkmasının nedenleri incelenebilir. Tüm lise türlerinde öğrencilerin sosyal destek sistemlerini güçlendirmek amacıyla öğretmenlere ve anne babalara yönelik psiko-eğitsel programların sunulması yararlı olabilir. Akademik başarıları düşük öğrencilerle öğretmenlerin daha fazla ilgilenmeleri; ayrıca bu konuda anne babaların bilinçlendirilmeleri yararlı olabilir. Yüksek sınav kaygısını azaltmaya yönelik çalışmaların yapılması, öğrencilerin hem akademik başarılarının artırılması, hem depresyonun yaygınlaşmasının önlenmesi için yararlı olabilir. Okul rehberlik servisleri güçlendirilerek psikolojik danışma hizmetleri artırılabilir. Öğrencilerde depresyon ve yüksek sınav kaygısı ile birlikte başka ne tür psikolojik, sosyal, gelişimsel sorunların olduğu incelenebilir. ÖSS’ye hazırlanan öğrencilerden yüksek sınav kaygısı yaşayan ve depresif belirti gösteren öğrencilerin anne babaları incelenebilir.

Anahtar Sözcükler: Lise öğrencileri, üniversite giriş sınavı, depresyon, sınav kaygısı, sosyal destek.

A vast majority of the work force in Turkey consists of graduates of high schools, two-year and four-year colleges. Employment opportunities for individuals with high school diplomas have been declining. In fact, those with two or four year college education experience difficulties in finding jobs since the unemployment rate has raised to 11 % in the country (TÜİK, 2007). Although there is no reliable statistics on the number of unemployed university graduates, the estimated number reaches tens of thousands.

There are four kinds of high schools in Turkey a) science high schools, b) Anatolian high schools, c) general high schools and d) vocational high schools. Students’ success rates in university entrance examination vary greatly according to the type of high schools they attend. Three out of four of science high schools graduates, approximately half of Anatolian high schools graduates get in 4-5 year college programs. The percentage for general high school graduates is 5 and for vocational schools is only 1 (ÖSYM, 2006).

Students with highest scores on a national exam taken at the end of 8th grade get into science and Anatolian high schools. Therefore, teachers and parents hold high expectations about graduates of these schools to succeed in the highly competitive university entrance examination.

Students who attend to general or vocational high schools are those who could not get in science and Anatolian high schools. In order to encourage graduates of vocational high schools to pursue higher education in parallel fields, they are given additional points in the university entrance examination. They are also given the option of attending a parallel two-year college without any entrance exams. On the other hand, those who finish general high schools do not have any additional points or educational options other than pursuing college education through the university entrance examination. In fact, unlike those with vocational high school diplomas, these students have no vocational training that could provide them any employment opportunities.

Turkish high school graduates are admitted to university degree programs through the Student Selection Examination (SSE-Öğrenci Seçme Sınavı: ÖSS). The exam is held by the Center for Student Selection and Placement (CSSP-Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi: ÖSYM). The SSE is a national exam held once a year during the month of June. Some students take the exams for many years. Preparation for this extremely difficult exam is a highly stressful process which starts usually from elementary education and continue through high school.

Almost every high school graduate takes the SSE. Students' placement in higher educational institutions is done by the CSSP according to their scores on the exam and their choices of programs. The CSSP reports students' scores on the exams through mail and the internet. Having learned their scores, students fill out forms indicating programs they wish to get in. These forms are then evaluated by the CSSP and student placement is done. Ninety-four percent of all Turkish university students attend to state universities while 6 % to private institutions. Following the SSE approximately 10 % of the students are placed in bachelor's degree programs, 10 % in two-year colleges and 13 % in a university offering distance education (Anadolu University Open Education Faculty- OEF). This 13 % corresponds to approximately 200 thousand students a year. Including those placed in distance education, only one third of students who take the SSE are placed in a higher educational degree programs each year (ÖSYM, 2006). Students who choose open university degree programs do so either because they work and cannot attend school or they have not been able to get in a regular university degree program and wish to hold a college diploma.

Although last two decades have witnessed a remarkable increase in the number of universities, Turkish higher educational institutions are no where close to meeting the demand in the country. Students with the top 10 percentile scores on the SSE are admitted to bachelor's degree programs- with exception of distance education (ÖSYM, 2006). Therefore, students strive to score in the top 10 percentile to be able to pursue college education that can enhance their chances for employment. In the year 2007 almost two million students took the exam. Considering this number scoring within the top 10 % is an extremely difficult task. Majority of students continue studying year-long for several years in order to acquire a chance for higher education.

Students taking the SSE are not merely new high school graduates. Although the rates vary each year, approximately 40 % are those newly graduated from high school, 40 % are those who were not placed in the previous years, 20 % are college students wishing to change their schools or programs, and about 2 % are college graduate seeking new educational opportunities (ÖSYM, 2006; Toker, 1997).

Given the big number of students taking the exam and the scarce spots available at universities, preparation process is extremely stressful for students and their families. Families pay considerable amounts of money to increase their children's chances in making it to college. Majority of students attend to dersane whose mere function is to prepare students for the competitive national exams (Higher Educational Counsel-YÖK, 2007). These institutions have cre-

ated an enormous sector. Some estimates report 8 billion dollars being spent every year on exam preparation in Turkey. Senior high school students attend these courses after school and during the weekends. These courses are highly intensive and require enormous amount of time and effort. Practical aspects of these students' daily lives are not easy. For example school, private courses and their homes are not always at close proximities. They commonly use public transportation multiple times a day. In addition to dealing with requirements of their schools and private courses they deal with remarkable hassles every day of the week (Yıldırım, 2004a). The preparation process is challenging for the families both psychologically and financially. It burdens family with considerable expenses.

An exam with such importance, difficulty and competition raises concerns about test anxiety. Burns (2004) asserts that a student's performance on a test is highly influenced by whether the result will determine passing or failing or admission to a school. Students face pressures from schools and parents to perform well on exams (McDonald, 2001). If tests determine students' future lives and careers they can be of significant distress (Peleg-Popko, 2004).

Along with distress, students preparing for the SSE might experience high levels test anxiety. Hancock (2001) indicates that students with test anxiety have poorer performance on tests. Sangiry, Bhosle and Dutta (2005) found negative correlation between test anxiety and academic achievement. Working with a high school sample, Yıldırım (2000a) found that students' achievement was significantly predicted by their levels of test anxiety. McDonald (2001) claims that prevalence of test anxiety increases significantly when high importance is attributed to examinations. McDonald also notes that test anxiety increases with level of education. Some researchers report higher levels of test anxiety in female students than their male peers (Aysan, Thompson & Hamarat, 2001; Hong & Karstensson, 2002; Moore, 2006).

Considering their ages and the high pressures of the university entrance exams one could be concerned about mental health issues among these students. Lee and Larson (2000) identified psychological and psychosomatic symptoms in similar samples. Parikh Chakraborty, Sonawalla, Mehra, Dracos and Fava (2002) report that 21 % of the students had depressive symptoms. Students with depression had higher scores on anxiety, somatization and anger-hostility than the non-depressive ones. Ergene and Yıldırım (2004), and Yıldırım, Ergene and Munir (2007) found 45 % of Turkish high school seniors having depressive symptoms and 17 % having moderately depressive symptoms. These researchers also found that female students were more likely to have depressive symptoms than males. When these numbers are compared to those of Turkish adults samples (Demiriz, 1990; Şaher, 1981; Tekbaş, Ceylan, Hamzaoğlu & Hadse, 2003) they appear highly alarming. Mental health issues in students preparing for the SSE are also evident in these students' utilization of counselling services in their schools and private course and in the number of admissions to psychiatric services in hospitals.

Students might be in greater need for support from family, friends and teachers as they go through the highly stressful process of preparing for the SSE. Social support can function as a buffer against distress (Jackson & Warren, 2000). Literature on social support consistently emphasizes this buffering function (Allen, Ciambone, & Welch, 2000; Cohen & Wills, 1985; House, 1981; Patterson, 1992). A lack of support might lead to depression in students. Demaray and Malecki (2002) found a significant negative relationship between depression and support from parents and peers. Kaltiala-Heine, Rimpela, Rantanen and Laippala'ya (2001) found similar results. These authors reported that a lack of support from parents, teachers and friends can lead to higher levels of depressive symptoms among both males and female students.

Therefore, the purpose of this study was twofold. One, it aimed at highlighting the adverse impact the SSE has on young students. Second, it examines relationships of social support, depression and test anxiety among these students. The study seeks answers to the following specific questions:

1. What is the prevalence of depression among students preparing for the SSE?
2. Does prevalence of depression vary according to gender, academic achievement, grade level and type of high school attended?
3. What is the prevalence of high test anxiety among students preparing for the SSE?
4. Do test anxiety and social support (family, friends and teachers) vary according to presence or absence of significant depressive symptoms?

Method

Participants

Participants were students attending to eight private preparatory courses (dershane) which were randomly selected among 232 private courses in the Ankara metropolitan area during the academic year of 2005-2006. Eight hundred forty four students volunteered to take the surveys (469 females-56 %; 375 males- 44 %). Hundred seventy seven (21 %) were in 9th grade; 213 (25 %) in 10th grade; 305 (36 %) in 11th grade and 149 (18 %) were high school graduates. All the students were attending the private courses to prepare for the SSE. Students' distribution to types of high schools was as follows: 203 (24 %) vocational; 181 (21 %) general; 169 (20 %) Anatolian and 142 (17 %) were from science high schools. Students' percentages to achievement levels (GPA) were: 99 (12 %) students had very good (A); 387 (46 %) good (B); 315 (37 %) average (C) and 43 (5 %) below average grade point averages. All the participants were either attending or graduates of public high schools and were wishing to get in four-year college degree programs.

Instruments

Beck Depression Inventory (BDI), Test Anxiety Inventory (TAI), Perceived Social Support Scale-Revised (PSSS-R) and Personal Information Form were used for data collection.

Beck Depression Inventory (BDI). BDI (1978) is 4-point Likert-type scale (0-3) consisted of 21 items assessing depressive symptoms. Higher scores on the BDI indicate higher levels of depressive experiences. The original scale was developed by Beck (1978). Its adaptation to Turkish was done by Hisli (1988, 1989) who reports reliability coefficients ranging between .74 and .80. The scale has been widely used with various populations in Turkey.

Test Anxiety Inventory (TAI). The TAI was developed by Spielberger and his colleagues (1974-1979). It is a Likert-type scale with 20 items. Scores on the TAI can range between 20 and 80, higher scores indicating higher levels of test anxiety. The TAI was adapted to Turkish by Öner (1990) who reports a KR-20 alpha coefficient of .87 and test re-test reliability coefficients ranging between .70 and .90.

Perceived Social Support Scale-Revised (PSSS-R). The PSSS-R was used to measure students' perceived social support from family, friends and teachers. The scale was developed and revised by Yıldırım (2004b). The PSSS-R is a 3-point Likert-type scale with 50 items. Higher scores on the scale indicate higher levels of perceived social support. Yıldırım reports alpha reliability coefficients and test re-test coefficients (r_{xx}) as follows: .93, $r_{xx} = .91$ for the scale; .94, $r_{xx} = .89$ for family support (FS); .91, $r_{xx} = .85$ for friend support (FRS) and .93, $r_{xx} = .86$ for teacher support (TS). These findings were considered sufficient evidence for the scale's use with a high school sample.

Personal Information Form. This form consisting of 16 questions was developed to obtain demographic information.

Students grades in Turkish, history, geography, physics, chemistry, biology and mathematics courses (as indicated in their most recent grade reports at the end of the Fall semester of 2005) were used as indicators of academic achievement.

Procedures

After random selection of eight private courses preparing students for the SSE, their administrators were contacted during the Spring semester of 2005-2006. Permission of administrators from these institutions was obtained. Prior to visits to classes, teachers were informed about the study by the course administrators. Upon arrival at each classroom in the beginning of class session, students were informed about the study. They were also told that their participation was voluntary. Then survey packets were distributed to students present in the class session.

Statistical Analysis

Determining depression levels of participants involved review of literature on BDI. A variety of cut off points of BDI have been used in assigning persons to categories according to their depressiveness (Hisli, 1988). For example, in a study by Dumont and Provast (1999) who worked with a sample of 8th and 11th graders using BDI, students were assigned to groups as follows: scores below nine not depressed; scores between 10 to 15- moderately depressed and 16 or higher as depressed. For the purpose of this study cut off points by Hisli (1988, 1989) and Dumont and Provast were used. Accordingly, scores higher than 17 were assigned to the depressed group, those between 13 and 16 to the moderately depressed group and scores lower than 12 were assigned to the not depressed group.

Furthermore, for the purpose of this study moderately depressed and not depressed groups were combined into not depressed group. Then prevalence of depression was examined. Group differences were tested with Chi-Square Test. In addition, scores of 46 or higher on the TAI were considered high as recommended by (Öner, 1990). Scores of depressed and not depressed groups on test anxiety, family support, friend support and teacher support were examined. Group means were compared with t tests. For this study .05 was used as the significance level.

Results

In presenting results, first prevalence of depression according to "gender", "academic achievement", "grade level" and "type of high school attended" is discussed. Then, results of comparisons of depressed and not depressed groups (according to test anxiety, family support, friend support and teacher support) are presented.

As illustrated in Table 1, 35 % students preparing for the SSE were categorized as depressed. Percentages of depressed students according to gender were 49 for males and 29 for females. The difference between these two groups was significant ($\chi^2(1, n=552) = 10.966, p < 0.001$).

Percentages of depressed students according to achievement were; 20 for the group with an average, 30 for B, 44 for C and 42 for the D average group. Differences between these groups were significant ($\chi^2(3, n=552) = 26.787, p < 0.000$).

Prevalence of depression increased significantly with grade level: 25 % of 9th graders were depressed, 28 of 10th graders, 41 % of seniors and 41 of graduates were in the depressed group. Prevalence of depression varied significantly according to grade level ($\chi^2(3, n=551) = 20.377, p < 0.000$). On the other hand, prevalence of depression did not vary significantly according to type of high school attended ($\chi^2(3, n=465) = 1.677, p > 0.05$).

Findings show that 42 % of students reported high test anxiety.

Table I*BDI Scores According to Demographic Variables*

Variables	Not depressed (0-16)		Depressed (17-63)		χ^2
	n	(%)	n	(%)	
Gender					
Female	284	60.6	185	39.4	10.966**
Male	268	71.5	107	28.5	
Academic Achievement					
A	79	79.8	20	20.2	26.787***
B	272	70.3	115	29.7	
C	176	55.9	139	44.1	
D	25	58.1	18	41.9	
Grade Level					
9 th graders	131	74.6	45	25.4	20.377***
10 th graders	154	72.3	59	27.7	
11 th graders	179	58.7	126	41.3	
Graduates	87	58.4	62	41.6	
Type of High Schools*					
Vocational	136	67.0	67	33.0	1.677
General	117	64.6	64	35.4	
Anatolian	111	65.7	58	34.3	
Science	101	71.1	41	28.9	

** p < 0.001, *** p < 0.000

* Excluding the graduates

As illustrated in Table-2 the depressed group ($\bar{X} = 51.578$) indicated significantly higher level of test anxiety than the not depressed group ($\bar{X} = 40.286$ - $t = -13.478$, $p < .000$). Furthermore, the depressed group reported significantly lower family support ($\bar{X} = 51.267$), friend support ($\bar{X} = 32.986$) and teacher support ($\bar{X} = 42.883$) than the not depressed group.

Table II*Means of Depressed and not Depressed Groups According to Test Anxiety, Family Support, Friend Support, and Teacher Support*

Groups	Test Anxiety	Family support	Friend support	Teacher support
Not depressed				
Mean	40.286	54.931	34.798	45.416
N	552	552	552	552
Std.Dev.	10.603	8.056	5.341	8.578
Depressed				
Mean	51.578	51.267	32.986	42.883
N	292	292	292	292
Std.Dev.	13.229	8.007	5.854	8.914
t	-13.478***	6.298***	4.535***	4.026***

*** p < 0.000

Discussion

Below, discussions are presented according to the specific research question addressed.

Prevalence of depression among students preparing for the SSE. Prevalence of depression was 35 % among high school students. This is a considerably high rate of depression. Studies show various rates for different populations and cultures. Kutner, Fair, and Kutner (1985) found 52 % of dialysis patients with depressive symptoms. Kaltiala-Heine et al (2001) found 17 % of adolescents between 14 and 16 with depressive symptoms. Parikh et al (2002) report a rate of 21 % of depression among Indian college students.

Compared to studies with Turkish samples, findings show noticeably high prevalence of depression among students preparing for the SSE. For instance, findings of Şaher (1981) and Demiriz (1990) show occurrence of depression among Turkish adults at 6, and 14 % respectively. Tekbaş et al. (2003) administered BDI to 2910 young men (around age 20) who newly joined the Turkish Armed Forces. He reports occurrence of depression at a rate of 30 %.

Comparing current results with those of other Turkish samples, students preparing for the university entrance exam appear to have depressive symptoms to a more alarming degree. As indicated earlier, the process of preparation for the SSE is a highly stressful and challenging one. Regardless of how hard students try, it's a competition in which two out of three persons will lose. There is news about suicides of these students in the media every year following the exam results. Hundreds of thousands of young persons are faced with a sense of failure. In the predominantly collectivistic culture of Turkey this sense of failure is often experienced as an embarrassment in front of peers, teachers and the community. These feelings might be accompanied by sense of hopelessness. High school students preparing for the SSE might be under considerable stress (Burns, 2004; Peleg-Popko, 2004) and pressure from parents and schools (McDonald, 2001). Limited time for tackling a wide array of difficult topics, heavy work load, family pressures normative changes and challenges, academic issues at school, issues in romantic relationships and daily hassles of traveling to school, private courses and home (Kanner, Coyne, Schaeffer, & Lazarus, 1981; Kohn, Lafreniere, & Gurevich, 1990) are some of their sources of stress. In fact, Dunkley and Blankstein (2000) found relationships between depression and daily hassles; and between general hassles and academic hassles. Students might not perceive sufficient social support (Demaray & Malecki, 2002; Kaltiala-Heine, et al., 2001). Coupled with high degrees of stress, a lack of social support might lead to feelings of helplessness and hopelessness.

Prevalence of depression according to gender, academic achievement, grade level and type of high school attended. Although depression was considerably prevalent among females and males, females were more likely to have depression. These findings are parallel to those of Aysan, Thompson and Hamarat, (2001); Ergene and Yıldırım (2004); Hong and Karstenson, (2002); Moore, (2006); Poli, Barbara, Mara and Gabriele (2003) who also found greater prevalence of depression in females.

Higher occurrence of depression among females might be attributed to several factors: First, Turkish female students are overall more successful in the SSE (ÖSYM, 2006). Females might feel more pressure while preparing for the exam. Given the patriarchal circumstances of the mainstream Turkish culture, young female students might find higher education as an urgent gateway to greater liberties. It is commonly known in Turkey that girls seek higher education as a way of avoiding being dependent on their future husbands. As such, succeeding in the exam might be a more urgent matter for females than it might be for males. Attributing such urgency and importance could be the source of higher degrees of distress and thus depression in females.

Second, female students are more expected to participate in household chores and have less personal freedom. For example, they are expected to be home earlier than males. Such circum-

stances might in fact pose risk for helplessness in young females whether they prepare for exams or not. Third, female status in the Turkish society has been increasingly improving (Tolan, 1990). This trend could also cause greater pressure in adolescent girls who might have greater fears of failure than females of previous generations.

There was a significant negative relationship between prevalence of depression and grade point average. This is not a surprising finding since Turkish students, teachers and families are extremely focused on achievement. Students with lower achievement might have greater anxieties and hopelessness about succeeding in the SSE. Given their achievement level, teachers and families might put greater pressures on these individuals. Students' grade point average during high school is used in calculating their scores on the SSE (ÖSYM, 2006). Therefore, in addition to having likely lower expectations about their academic performance, these students might also feel less advantageous compared their peers due to their lower grade point average.

Students with lower achievement might be in greater need for teacher support and families. Perceived social support is associated with higher achievement (Yıldırım, 2000a) and might function as a buffer against depression (Yıldırım, 2004a). Causes of these students' lower achievement need to be examined. Such work can guide school counselling services in devising their interventions for improving these students academic performance.

Participants in all grade levels seemed to have considerable prevalence of depression. However, 11th graders and graduates had higher greater degrees of depression. This finding would be expected since these two groups are to take the SSE for the year being. In other words, the time these students have for preparing for the exam is less than that of 9th and 10th graders. Therefore, these students might experience higher degrees of stress and worries about the exam. As illustrated in Table 2, students with depression had higher mean on test anxiety. The SSE is not as much of a pressing issue for the earlier grades (9th and 10th) as it is for the seniors and graduates who were to take the exam in a few months at the time of their participation to this study.

Students from different types of high schools did not differ significantly according to prevalence of depression. One could interpret this finding as evidence for presence of depression risk regardless of the type of high school attended. Students from different kinds of high schools might have different sorts of concerns. As mentioned earlier students from Science and Anatolian high schools have greater degree of success in the SSE. These students usually compete for the best schools in the country. Students from general high schools or vocational schools might strive toward getting in college while these students, their teachers and families feel greater pressure for obtaining high scores on the exam. Therefore, students from each type of high school might experience stress of the exams for different reasons. As such, none of these groups might experience more or less pressure and thus depressive symptoms.

Examining prevalence of depression only according to gender, academic achievement, grade level and type of high school attended can provide partial insight into this population's experience with depression. Adolescents are in general a risk group for depression. As noted by Parker and Roy (2001) this risk is greater for adolescents from dysfunctional families, those with history of sexual abuse and alcohol or substances abuse/use. Familial variables, psychosocial factors and distressing life events can contribute to onset of depression. For example, significant psychopathology in one or both parents is one of these factors. Hence, in order to acquire greater insight in depression experience by students preparing for the SSE, studies need to look into various other variables.

Test anxiety among depressed and not depressed students. Results showed that the depressed group of students had higher test anxiety than not depressed group. This finding is inline with assertions of Lee and Larson (2000) and Parikh et al (2002) who indicate that since individuals with depression are more pessimistic and experience helplessness they experience higher degrees of test anxiety. However, the opposite could be true as well. Students' worries about the

exam might lead to feelings of hopelessness and helplessness. In addition to the importance attributed to the SSE the process of preparation itself also involves hassles and challenges. Furthermore, despite the extremely hard work students put in preparation for the SSE, by its nature the process of preparation is an ambiguous one that could lead to worries and helplessness. Therefore, high school students and graduates preparing for the SSE are in great need for interventions targeting test anxiety (Ergene, 2003)

Social support among depressed and not depressed students. Findings showed that depressed students indicated lower levels of social support from family, friends and teachers than their not depressed peers. This result is parallel to findings of Kaltiala-Heine et al (2001) and Demaray and Malecki'nin (2002). As emphasized by various researchers such as Allen et al. (2000); Cohen and Wills, (1985); House, (1981); Jackson and Warren, (2000); and Patterson (1992), social support can function as a buffer against stress. Current finding is in support of this proposition. Students dealing with the challenging process of preparing for the SSE might not fight well against the stressors inherent in this process if they lack of social support. As such, they might feel greater degrees of helplessness than their peers who perceive teacher support, family and friends.

Overall, the findings could be interpreted as evidence that the SSE leads to considerable degrees of test anxiety and depressive experiences in Turkish students. They also show that students with more depressive symptoms and higher test anxiety are in greater need for social support.

Given the findings of this study, the following recommendations can be made:

1. Results showed that at least one out three students were depressed. Causes of these symptoms need further examination. Moreover, along with depression what other mental health issues these students experience is also worth investigation.
2. Why female students are more likely to experience depression is a question in need of further inquiries. Psycho-educational programs can enhance teachers' and families' awareness about female students' greater need for social support.
3. Given that depression was more common among senior high school students and graduates with lower academic achievement, school counselling services and educators can take more proactive roles toward enhancing these students' achievement levels. Intervention programs for improving study skills and test taking strategies might be useful. Likewise, these students might benefit from additional tutoring services. Irrespective of type of high schools attended, this group appears in significant need for support. Therefore, intervention programs geared toward increasing awareness in these students, their families, peers and teachers' about their needs could be useful in eliminating this group's risk for depressive experiences.
4. Depressive students had significantly higher scores on test anxiety. Early detection of students at risk for test anxiety can be useful. Counselling services can identify these students and design interventions in eliminating their anxiety. This could in turn improve their achievement level and at least partially eliminate the risk for depression.
5. Improving students' support system might protect students against the stress, anxiety and depression they experience through the preparation process. Interventions geared toward informing students, families and teachers about social support can be useful for these students. Furthermore, stress management interventions can be provided by counselling services at schools and preparatory private courses.
6. Alternative ways of admission to university degree programs can be devised to eliminate debilitating impact of the existing exams. This requires improvement of vocational high schools as well as enhancement in their employment opportunities to eliminate considerable numbers of students competing for college entrance.

7. This study focused on high school students and graduates. On the other hand, as mentioned earlier students finishing 8th grade take a similarly competitive national exam which determines the type of high schools they will attend. Therefore, similar studies need to be done with students in 6th, 7th, and 8th grades. Similarly, cohorts of elementary, high school and college students can be examined in depth to reach a better understanding of the impacts of these extremely challenging exams on the youth.

8. In addition to students preparing for the SSE, their families also go through considerable distress. Studies can explore experiences of families. Particularly examining families of individuals with depression and high test anxiety might reveal useful information for educators and mental health professionals alike. Likewise, students' relationships with family members are also worth examination.

References

- Allen, S. M., Ciambone, D., & Welch, L. C. (2000). Stage of life course and social support as a mediator of mood state among persons with disability. *Journal of Aging and Health*, 13(3), 318-342.
- Aysan, F., Thompson, D., & Hamarat, E. (2001). Test anxiety, coping strategies and perceived health in a group of high school students: A Turkish sample. *The Journal of Genetic Psychology*, 162(4), 402-411.
- Burns, D. J. (2004). Anxiety at the time of the final exam: Relationships with expectations and performance. *Journal of Education for Business*, 80, 119-124.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98, 310-357.
- Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk. *Psychology in the Schools*, 39(3), 305-316.
- Demiriz, E. (1990). A study on epidemiology of depression and prevalence of mental health disorders in semi-rural areas. *Specialty Thesis in Psychiatry*, Ankara: Hacettepe University.
- Dumont, M., & Provast, M. A. (1999). Resilience in adolescents: Protective role of social support, coping strategies, self-esteem, and social activities on experience of stress and depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(3), 343-363.
- Dunkley, D. M., & Blankstein, K. R. (2000). Self-critical perfectionism, coping, hassles, and current distress: A structural equation modeling approach. *Cognitive Therapy and Research*, 24(6), 713-730.
- Ergene, T. (2003). Effective interventions on test anxiety reduction: A meta-analysis. *School Psychology International*, 24(3), 313-328.
- Ergene, T., & Yıldırım, İ. (2004). Depression levels of students preparing for university entrance exams. *Journal of Psychiatry and Psychopharmacology*, 12(2), 91-100.
- Hancock, D. R. (2001). Effects of test anxiety and evaluative threat on students' achievement and motivation. *Journal of Educational Research*, 94, 284-290.
- Hisli, N. (1988). A validity study of Beck Depression Inventory. *Journal of Psychology*, 6(22), 118-122.
- Hisli, N. (1989). Reliability and validity testing of Beck Depression Inventory with university students. *Journal of Psychology*, 7(23), 3-13.
- Hong, E., & Karstenson, L. (2002). Antecedents of state test anxiety. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 348-367.
- House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Jackson, Y., & Warren, J. S. (2000). Appraisal, social support, and life events: Predicting outcome behavior in school-age children. *Child Development*, 71, 1441-1457.
- Kaltiala-Heine, R., Rimpela, M., Rantanen, P., & Laippala, P. (2001). Adolescent depression: The role of discontinuities in life course and social support. *Journal of Affective Disorders*, 64, 155-166.
- Kanner, A. D., Coyne, J. C., Schaeffer, C., Lazarus, R. S. (1981). Comparison of two modes of stress management: daily hassles and uplifts versus major life events. *Journal of Behavioural Medicine*, 4: 1-39.

- Lee, M., & Larson, R. (2000). The Korean examination hell: Long hours of studying, distress, and depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 249-271.
- McDonald, A. S. (2001). The prevalence and effects of test anxiety in school children. *Educational Psychology*, 21, 89-101.
- Moore, M. M. (2006). *Variations in test anxiety and locus of control orientation in achieving and underachieving gifted and nongifted middle school students*. Unpublished doctoral dissertation, University of Connecticut.
- Öner, N. (1990). *Manual for the Test Anxiety Inventory*. YÖRET Yayınları, İstanbul.
- ÖSYM, (2006). Number of applicants and placements in higher educational programs according to educational background and the kind of high school attended (Data file). Available from Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi Web site, <http://www.osym.gov.tr>
- Parikh, R., Chakraborty, N., Sonawalla, S., Mehra, G., Dracos, S., & Fava, M. (2002). Depression in college students in Bombay: A study of 2273 individuals. *European Neuropsychopharmacology*, 12, 247-247.
- Parker, G., & Roy, K. (2001). Adolescent depression: A review. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 35, 572.
- Patterson, J. M. (1992). Promoting resilience in families experiencing stress. *Pediatric Clinics of North America*, 42, 47-63.
- Peleg-Popko, O. (2004). Differentiation and test anxiety in adolescents. *Journal of Adolescence*, 27, 645-662.
- Poli, P., Barbara, S., Mara, M., & Gabriele, M. (2003). Self-reported depressive symptoms in a school sample of Italian children and adolescents. *Child Psychiatry and Human Development*, 33(3), 209-226.
- Şaher, N. (1981). *A survey of psychiatric epidemiology in an urban setting*. Specialty Thesis in Psychiatry, Ankara: Hacettepe University.
- Sansgiry, S. S., Bhosle, M., & Dutta, A. P. (2005). Predictors of test anxiety in doctor of pharmacy students: An empirical study. *Pharmacy Education*, 5(2), 121-129.
- Tekbaş, Ö. F., Ceylan, S., Hamzaoğlu, O., & Hadse, M. (2003). An investigation of the prevalence of depressive symptoms in newly recruited young adult men in Turkey. *Psychiatry Research*, 119, 155-162.
- Toker, F. (1997). *Entrance to higher education in Turkey*. CSSP Yayınları, Meteksan Anonim Şirketi, Ankara.
- Tolan, B. (1990). *From traditional family structure toward modern family structure*. (in Family Studies-2). Ankara: Family Studies Institute Press, pp: 493-505, Turkey.
- TÜİK, (2007). Labor statistic (Data file). Available from Türkiye İstatistik Kurumu Web site, <http://www.tuik.gov.tr>
- Yıldırım, İ. (2000a). Loneliness, test anxiety and social support as predictors of academic achievement. *Hacettepe University College of Education Journal*, 18, 167-176.
- Yıldırım, İ. (2000b). A model for channeling students through the Turkish educational system: A Project Founded by Ministry of National Education- Center for Educational Research and Development: Ankara

- Yıldırım, İ. (2004a). Test anxiety, daily hassles and social support as predictors of depression. *Hacettepe University College of Education Journal*, 27, 241-250.
- Yıldırım, İ. (2004b). Revision of the Perceived Social Support Scale. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17, 221-236.
- Yıldırım, İ., Ergene, T., & Munir, K. (2007). High rates of depressive symptoms among senior high school students preparing for national university entrance examination in Turkey. *The International Journal on School Disaffection*, 4(2), 35-44.
- YÖK, (2007). The Turkish higher educational strategy. Meteksan A.Ş., pp: 82-84, Ankara.

I. ULUSAL EĞİTİMDE VE PSİKOLOJİDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME KONGRESİ

I. Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi 14 - 16 Mayıs 2008 tarihlerinde, Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı'nın koordinatörlüğünde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nce Ankara'da gerçekleştirilecektir. Kongrenin amacı, ölçme ve değerlendirme, psikometri alanlarındaki akademik çalışmaların paylaşılmasına olanak sağlamak, gelişmelere katkıda bulunmak ve bu alanlara kamuoyunun dikkatini çekmektir.

Kongrenin resmi dili Türkçe'dir. Kongre programı kapsamında; sözlü/poster bildirilere, atölye çalışmalarına, kurum/yayınevi tanıtım masalarına ve kongre gezisine yer verilecektir.

Kongre konu başlıkları aşağıdaki gibidir:

- Öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme
- Öğrenci seçme, yerleştirme sürecinde ölçme ve değerlendirme
- İnsan kaynakları yönetiminde ölçme ve değerlendirme
- Geniş ölçekli testler ve değerlendirme
- Araştırma sürecinde ölçme ve değerlendirme
- Eğitimde psikolojik hizmetlerde kullanılan testler ve değerlendirme
- Testler ve etik standartlar
- Farklı bilim alanlarının eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirme

Kongre Takvimi

4 Ocak 2008	Bildiri geniş özetlerinin gönderilmesi için son tarih
15 Şubat 2008	Kabul edilen bildirilerin ilanı için son tarih
22 Şubat 2008	İndirimli kayıt için son tarih
4 Nisan 2008	Katılım ücretinin ödenmesi ve konaklama başvurusu için son tarih
14-16 Mayıs 2008	Kongre Günleri

İletişim:

Web : <http://epod2008.education.ankara.edu.tr>
E-mail : epod2008@education.ankara.edu.tr
epod2008@gmail.com