

## **ERGENLERİN KENDİLİK ALGILARININ ANNE BABA TUTUMLARI VE BAZI FAKTÖRLERLE İLİŞKİSİ<sup>1</sup>**

**Yrd.Doç.Dr. Özcan SEZER**

İnönü Üniversitesi,  
Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü  
PDR Anabilim Dalı, Malatya.  
osezer@inonu.edu.tr

### **ÖZET**

Bu çalışmada ergenlerde kendilik algısını yordayıcı olarak anne baba tutumları ve bazı demografik değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmaya 274 erkek, 275 kız olmak üzere toplam 549 lise öğrencisi katılmıştır. Katılanların kendilik algısını belirlemek için Sosyal Karşılaştırma Ölçeği, algılanan anne ve baba tutumlarının ölçümü için Ana Baba Tutumları Ölçeği ve kendilerine ilişkin bilgilere ulaşmak için hazırlanan Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Verilerin analizinde yüzdelik hesaplama, Mann-Whitney-U Testi ve Kruskal Wallis-H Testi kullanılmıştır. Sonuçlar cinsiyet, düşük düzeyde demokratik, orta ve yüksek düzeyde otoriter anne baba tutumları ile arkadaşlar ve çevresindeki kişilerle iletişim durumuyla kendilik değeri arasında anlamlı fark olduğunu, dolayısıyla anne babalara, çocuklarının gelişim ihtiyaçlarına yönelik duyarlılığı artırıcı eğitim çalışmalarının yaygınlaştırılmasının gerekliliğini göstermektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Ergenler, kendilik algısı, anne baba tutumları.

### **THE RELATIONSHIP BETWEEN ADOLESCENTS' SELF PERCEPTION, PARENTAL ATTITUDES, AND SOME OTHER VARIABLES**

#### **ABSTRACT**

The relationship between predictors of adolescents' self evaluation such as parental attitudes, and some demographic variables were examined in this study. A total of 549 high school students consisted of 274 males and 275 females participated in this study. "Social Comparison Scale" to measure participants' self-perception, "Parental Attitudes Scale" to measure parental attitudes, and "Personal Information Form" developed by the researcher to get personal information of the participants were employed. In data analysis, percentages, Mann-Whitney-U Test, and Kruskal Wallis-H Test were used. The findings indicated significant differences between gender, low-levels of democratic parental attitudes, medium to high levels of autocratic parental attitudes, and communication with peers and others in participants' immediate environment.

**Key Words:** Adolescents, self-perception, parental attitudes.

---

<sup>1</sup> Bu çalışma, 19. Ulusal Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Kongresinde (Antakya, 14-17 Nisan 2009) poster bildiri olarak sunulmuştur.

## GİRİŞ

Bireyin içinde doğduğu, büyüdüğü ortamın özellikleri ile çevresindeki kişilerle kurduğu ilişkiler ve geçirdiği yaşantılar çeşitli yönlerden gelişimini etkilemektedir. Olumlu çevre koşulları bireyin gelişimini olumlu yönde desteklerken, olumsuz çevre koşulları bireyin gelişimini birçok yönden engelleyebilmektedir. Bireyin yakın çevresi ile olan ilişkiler onun dünyayı ve kendisini algılamasını biçimlendirmektedir.

Davranış bilimlerinde en çok araştırılan konulardan biri olan kendilik algısı kişiliği oluşturan psikolojik öğelerden biridir ve karmaşık bir yapıya sahiptir (Guindon, 2002; Plotnik, 2009). Kendilik algısı hakkında pek çok tanımlama yapılmıştır. Kendilik algısı bireyselliğin doğrusal bir birleşimi, bireyin kendisi hakkında uygun bulunduğu ya da bulmadığı bir değerlendirme tutumu (Rosenberg, 1965), kişinin kendine has özellik, yetenek ve davranışları ile kendisini sevmesi, takdir etmesi ve onaylamasıdır (Woolfolk, 2001; Blacovich ve Tomako, 1991).

Kendilik algı düzeyi yüksek olan bireyler ile kendilik algı düzeyi düşük olan bireyler arasında önemli bazı farklılıklar bulunmaktadır. Kendilik algısı yüksek olan kişilerin okulda daha başarılı, sorumluluk sahibi, karar verirken olanaklarının farkında olan, davranışlarının sonuçlarının doğru tahmin eden, yeni şeyler denemeye meraklı, başkalarının ihtiyaçlarına karşı duyarlı, ilişkilerinde saygılı, çatışma süreçlerinde yapıcı çözüme ulaşmada etkili, çevresindekileri etkilemede yetenekli ve yaptıklarından memnun olan bireyler oldukları görülmektedir. Kendilik algısı düşük olan kişiler ise başkaları tarafından çok kolay yönlendirilen, kolay şekilde engellenmişlik hisseden, anti sosyal davranışlara sahip, zayıf kişisel uyumu olan, yetenek ve ilgilerini yeterince kullanmayan özelliklere sahiptirler (Pişkin, 1999; Özabacı, 2000; Tuttle ve Tuttle, 2004; Plotnik, 2009; Şahin, Basım ve Çetin, 2009).

Kendilik algısı öğrenmeyle yakından ilişkilidir. Kendilik algısının gelişimini anne baba desteği, çevreden gelen geri bildirimler, pekiştirmeler, olumlu ya da olumsuz tüm yaşantılar etkilemektedir (Coopersmith, 1981; Kaplan, 1995; Griffin-Shirley ve Nes, 2005; Plotnik, 2009). Olumsuz yaşantılar bireylerde depresif yakınmalara, geleceğe karşı ümitsizlik, olumsuz kendilik algısına, sigara ve alkol kullanma gibi alışkanlıklarda artışlara neden olabilmektedir (Özen, Antar ve Özkan, 2007).

Çocuklarla anne babalar arasındaki ilişkileri, çocuğun içinde doğup büyüdüğü aile ortamı anne ve babaların kendi aralarındaki ilişkiler, çocuğun beklentilerine uygun bir çocuk olup olmaması, çocuk sayısı, çocuğun cinsiyeti ve karakteristik özellikleri, ailenin sosyoekonomik durumu ve kültürel özellikler gibi pek çok etken belirler (Aydoğmuş, 2001; Uzuner, 2003). Çocuklar için deneyim ve keşfetme özgürlüğünün sağlandığı, tehlikelerden korunduğu çevrenin kendilik değerinin gelişimi için en uygun çevre olduğu belirtilmektedir (Baumrind, 1991).

Kişilik gelişiminin büyük ölçüde biçimlendiği çocukluk yıllarında anne babaların çocuklarına karşı uyguladıkları tutumlar önem kazanmaktadır (Maccoby ve Martin, 1983; Yavuzer, 2004). Tutum kavramı kişilerin belli bir insana, gruba, nesneye veya olaya yönelik olumlu ya da olumsuz bir biçimde düşünmesine, hissetmesine ya da davranmasına yol açan oldukça kalıcı yargısal bir eğilim olarak tanımlanmaktadır (Budak, 2000; Freedman, Sears, ve Carlsmith, 1989). Anne babaların çocuklarına karşı uyguladıkları tutumlar çeşitli şekillerde sınıflandırılmakla birlikte, anne baba tutumları burada demokratik anne baba tutumu, koruyucu/ istekçi anne baba tutumu ve otoriter anne baba tutumu olmak üzere üç başlık altında gruplandırılarak ele alınacaktır.

**Demokratik anne baba tutumu**, çocukların kişilik gelişimi için en uygun olan tutumdur. Bu tutumu uygulayan anne babalar çocuklarına koşulsuz saygı ve sevgi gösterirler. Çocuklarını hem denetler hem de onların ihtiyaçlarının karşılanmasına olanak tanırırlar. Anne babaların davranışları birbiriyle tutarlı, kararlı ve güven vericidir. Belli sınırlar içinde çocukların bazı davranışları yapmalarına izin verilir ve böylece onların sorumluluk duygusunun gelişmesine uygun ortam hazırlanmış olunur. Anne babalar her çocuğun kendine özgü bir gelişim kapasitesi olduğunu bilir, bu nedenle çocukların özgürce gelişmesi, yeteneklerini ortaya çıkarması ve kendini gerçekleştirmesine izin verilir (Baumrind, 1966).

**Koruyucu/ istekçi anne baba tutumunda**, anne babalar çocukları aşırı korur ve denetlerler. Çocukların yapabileceği pek çok şey anne baba tarafından yapılır ve böylece çocukların yaşayarak öğrenmelerinin önüne geçilmiş olunur. Her konuda gereğinden fazla müdahale edilerek, çocukların kendilerine yeter hale gelmelerine ve kendilerine güvenmeyi öğrenmelerine engel olunur (Navaro, 1989). Böylece kendi başına karar veremeyen, bağımlı çocuklar yetiştirilir (Baumrind, 1966; Çağdaş ve Seçer, 2004; Dökmen, 1996; Kulaksızoğlu, 1998).

**Otoriter anne baba tutumunda**, anne babalar çocuğun gelişim düzeyini, kişilik özelliklerini ve isteklerini dikkate almadan, çocuktan kendilerinin uygun gördüğü gibi davranmalarını isterler. Çocuklar çok sık cezalandırılır. Böyle bir ortamda büyüyen çocuklar öfke ve kızgınlık gibi duygu ve düşüncelerini açıkça belirtmezler. Otoriter tutumun çocuklarda bağımsız kişilik gelişimini engellediği, özellikle erkek çocuklarda saldırganlık düzeyini arttırdığı ve benlik saygısı düzeyini düşürdüğü görülmektedir (Maccoby ve Martin, 1983).

Ergenlik döneminde gençler için arkadaşlık ilişkileri giderek ön plana çıkmakta fakat anne baba ile olan ilişkiler önemini yitirmemektedir. Anne babaların çocuklarına karşı tutum ve davranışları çocukların kendilik algısını biçimlendirmektedir (Aydın, 2005). Anne babası ile sağlıklı ve doyurucu ilişkileri olan ergenler aile dışındaki çevre ve arkadaşları ile daha kolay istedik yönde ilişkiler geliştirebilmektedirler. Bu nedenle anne babaların çocukları ile olan ilişkileri ve onlara nasıl davrandığı önemlidir. (Erwin, 2000; Steinberg, 2007).

Bedensel, psikolojik ve sosyal yönlerden hızlı değişimin olduğu lise yıllarında ergenlerin kendilik algılarının, onların kendi kendileri ve çevresi ile olan ilişkilerini etkilemesi muhtemeldir. Bu nedenle ergenlerin kendilerini nasıl algıladıklarının incelenmesi, var olan durumun betimlenmesi ve gerekli önlemlerin alınabilmesi için önem taşımaktadır. Bu nedenle bu araştırmada, lise öğrencilerinin kendilik algılarının cinsiyet, anne ve baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı, sosyo ekonomik düzey, sigara kullanımı, anne babadan şiddet görme, çevresindeki kişilerle olan ilişki durumu ve algıladıkları anne baba tutumları ile olan ilişkisi araştırılmak istenmiştir.

## **YÖNTEM**

### **Çalışma Grubu**

Bu araştırmanın örneklemini, 2006-2007 Öğretim Yılı Bahar Döneminde Malatya merkezde, çoğunluk olarak orta sosyo ekonomik düzeyden gelen ailelerin çocuklarının devam ettiği altı genel lisenin 1., 2. ve 3. sınıflarında öğrenin gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem grubu ise, tabakalı rast gele yöntemle belirlenen

sınıf ve şubelerin, okul idaresinin izini doğrultusunda belirlenen gün ve saatte sınıflarda bulunan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 549 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan bu öğrencilerin bazı sosyo demografik özelliklerine ait frekans ve yüzde dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Ergenlerin Bazı Sosyo Demografik Özelliklerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

<i>Sosyo Demografik Özellikleri</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
<b>Cinsiyet</b>		
Kız	275	50,1
Erkek	274	49,9
<b>Anne Eğitimi</b>		
Okur yazar değil	86	15,7
Okur yazar-İlkokul	292	53,2
Ortaokul ve Üzeri	171	31,1
<b>Baba Eğitimi</b>		
Okur yazar değil	7	1,3
Okur yazar-İlkokul	192	35
Ortaokul ve Üzeri	350	63,8
<b>Oturulan Yer</b>		
Mezra, Köy Kasaba	63	11,5
İlçe, Şehir	486	88,5
<b>Kardeş Sayısı</b>		
Tek çocuk	11	2
2-3 kardeş	27	49,2
4 ve üzeri	268	48,8
<b>Gelir Durumu</b>		
Zengin	24	90,66
Orta	494	87,27
Fakir	31	90,38
<b>Anne Babadan Şiddet Görme</b>		
Şiddet görmedi	453	82,5
Biraz gördü	43	7,8
Çok gördü	53	9,7
<b>Sigara İçme</b>		
Sigara İçmiyor	527	96
Sigara İçiyor	22	4
<b>TOPLAM</b>	549	

Öğrencilerin verdikleri yanıtlara göre, annelerin %15,7’si okuma ve yazması olmayıp, %53,2’si okuryazar-ya da ilkokul mezunu, %31,1’i ise ortaokul ve üzeri eğitim almıştır. Babaların %1,3’ü okuryazar olmayıp, %35’si okuryazar ya da ilkokul

mezunu, %63,8'i ise ortaokul ve üzeri eğitim düzeyine sahiptir. Öğrencilerden % 16,2'si mezra, köy veya kasabada; % 83,8'i ise ilçe ya da şehirde oturmakta olup; %2'si tek çocuk, %49. 2'si iki ya da üç kardeş, %48,8'i dört ve üzeri kardeşlidir. Ayrıca ergenlerin kendi algılamalarına göre %4,4'ü zengin, %90'ı orta düzey, %5,6'sı fakir ailelerden gelmektedirler (Tablo 1).

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırma grubuna Sosyal Karşılaştırma Ölçeği, Ana Baba Tutumları Ölçeği ve Kişisel Bilgi formu uygulanmıştır.

**Sosyal Karşılaştırma Ölçeği (SKÖ):** Şahin, Durak ve Şahin (1993) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçek kişilerin, başkasıyla kıyasladığında kendisini çeşitli boyutlarıyla nasıl gördüğüne ilişkin kendilik algısını ölçmektedir. SKÖ olumlu ve olumsuz iki kutup halinde sunulan ve 18 maddeden oluşan, her maddesi 1- 6 arası puan alan Likert tipinde bir ölçektir. Ölçekten alınan puanlar 18 ile 108 arasında değişmekte olup, yüksek puanlar olumlu kendilik algısını, düşük puanlar ise olumsuz kendilik algısını göstermektedir. Ölçeğin 501 denek üzerinde yapılan güvenirlik çalışmasında Cronbach Alfa: 0.89 bulunmuştur. Yapılan farklı çalışmalarda, Ölçüt bağıntılı geçerlik karşılaştırmasında Sosyal Karşılaştırma Ölçeğinin Beck Depresyon Envanteri ile korelasyonu : -.19, ( $p<.000$ ), Kısa semptom Envanterinin alt ölçekleri ile korelasyonlarının 0.14 ile 0.34 arasında değişmektedir.Yapı geçerliği ile ilgili yapılan çalışmada, Beck Depresyon Envanterinden 9 altı ve 17 üstü puan alan grupların Sosyal Karşılaştırma Ölçeğine göre ayrıştırılabildiği saptanmıştır (Savaşır ve Şahin, 1997).

**Ana Baba Tutumları Ölçeği (ABTÖ):** Kuzgun ve Eldeleklioğlu tarafından geliştirilen Ana Baba Tutumları Ölçeği, algılanan anne baba tutumlarını Demokratik (15 madde), Koruyucu/İstekçi (15 madde) ve Otoriter (10 madde) olmak üzere 40 madde yoluyla belirlemektedir. ABTÖ likert tipinde bir ölçektir ve her madde 1 ile 5 arasında puan almaktadır. Demokratik, Koruyucu/İstekçi ve Otoriter tutumların her birinin puanları ayrı hesaplanmaktadır. Ölçeğin Demokratik alt ölçeğine ilişkin iç tutarlılık katsayısı: 0.89, kararlılık katsayısı: 0.92, Koruyucu/İstekçi alt ölçeğine ilişkin iç tutarlılık katsayısı: 0.82, kararlılık katsayısı: 0.75, Otoriter alt ölçeğine ilişkin iç tutarlılık katsayısı: 0.78, kararlılık katsayısı: 0.79 bulunmuştur (Kuzgun ve Bacanlı, 2005).

**Kişisel Bilgi Formu:** Kişisel Bilgi Formu'nda öğrencilerin cinsiyeti, anne baba öğrenim düzeyi, kardeş sayısı, gelir düzeyi, sigara kullanma durumu, anne babasından şiddet görüp görmeme, arkadaşları ve çevresindeki kişilerle olan iletişim durumuna ilişkin sorular sorulmuştur.

### **İşlem**

Belirlenen gün ve saatlerde ilgili okullara gidilerek uygulama öncesi öğrencilere araştırmanın amacı ile ölçeklerin yönergeleri ve sonuçların gizliliğine ilişkin açıklama yapılmıştır. Kitapçık haline getirilmiş olan ölçme araçları, çalışmaya katılmaya gönüllü olan 1., 2. ve 3. sınıf öğrencilerine verilmiştir. Ölçeklerin doldurulması yaklaşık 30 dakika sürmüştür.

### **Verilerin Analizi**

Elde edilen veriler SPSS 17.0 istatistik paket programında çözümlenmiştir. Çözümlemede sayı ve yüzde teknikleri kullanılmış, varyansların homojen ve normal dağılım göstermemesi nedeniyle analizlerde ilişkisiz iki örneklem için Mann-Whitney U Testi, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında ise Kruskal-Wallis H-Testi kullanılmıştır.

Ayrıca, Anne Baba Tutum Ölçeğinin; Demokratik Anne Baba Tutumu, Koruyucu/ İstekçi Anne Baba Tutumu ve Otoriter Anne Baba Tutumu Alt Ölçeklerinden alınan toplam puanlar düşük, orta ve yüksek düzey olarak üç gruba ayrılmıştır. Oluşturulan bu üç gruba göre, kendini değerlendirme düzeyinin farklılaşp farklılaşmadığı için Mann-Whitney U Testi ve Kruskal-Wallis H-Testinden yararlanılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında 0.05 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır (Balci, 2006; Büyüköztürk, 2002).

## **BULGULAR ve TARTIŞMA**

Araştırmanın bu bölümünde, incelenen değişkenlerle ilgili toplanan verilerin analizlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Ergenlerin Sosyal Karşılaştırma Ölçeğinden aldıkları puanlar cinsiyetlerine göre karşılaştırılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** Cinsiyete Göre Sosyal Karşılaştırma Ölçeği Puanlarının Mann Whitney U Testi Sonucu

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Erkek	274	291,54	79882,50	33142.5	0.015
Kız	275	258,52	71092,50		

(p< 0.05)

Tablo 2 incelendiğinde, ergenlerin Sosyal Karşılaştırma Ölçeğinden aldıkları puanlara göre kendini algılamalarının cinsiyete göre farklılık gösterdiği, erkeklerin kızlara göre kendilik algılarının daha olumlu olduğu görülmektedir (U= 33142. 5, p<.01).

Genel olarak bizim kültürümüzde anne babalar tarafından erkek çocukları kız çocuklarına göre daha çok tercih edilmektedir. Erkek çocuklar aile soyunun devamını sağlamanın yanında, anne baba yaşlandığında onların her tür ihtiyaç ve bakımını üstlenmekle yükümlü olarak görülürler. Oysa kız çocuklarından evlenme yaşına geldiğinde aileden ayrılmaları doğal karşılanmakta ve anne babasının bakımını üstlenmesi pek beklenmemektedir. Aileler için erkek çocukların kız çocuklarına göre daha önemli olması nedeniyle erkek çocuklara daha çok maddi ve manevi yatırım yapılmaktadır. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre kendilerini daha olumlu algılamaları, erkeklerin kendilerinin kızlara göre aileleri için daha önemli olduğunun farkında olmaları ve aileleri tarafından pek çok konuda daha fazla destek almalarından kaynaklanabilir. Erözkan (2004) tarafından lise öğrencileriyle yapılan bir çalışmada cinsiyetler arasında anlamlı bir fark olmamakla birlikte kız öğrencilerin kendilik algısı ortalamasının erkeklerin aldığı ortalamadan yüksek olduğu bulunmuştur.

Öğrencilerin Sosyal Karşılaştırma Ölçeğinden aldıkları puanlarının anne ve baba eğitimi, gelir durumu, anne babadan şiddet görme ve sigara içme değişkenlerine ilişkin analiz sonucunda anlamlı bir farklılık çıkmadığı görülmüştür. Bu değişkenlere ilişkin ergenlerin Sosyal Karşılaştırma Ölçeğinden aldıkları puanların ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3’de verilmiştir.



<b>Değişkenler</b>	<b>n</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>sd</b>
<b>Anne Eğitimi</b>			
Okur yazar değil	86	88,34	15,99
Okur yazar-İlkokul	292	87,66	15,35
Ortaokul ve Üzeri	171	87,11	16,19
<b>Baba Eğitimi</b>			
Okur yazar değil	7	81,28	21,50
Okur yazar-İlkokul	192	88,00	15,38
Ortaokul ve Üzeri	350	87,50	15,76
<b>Gelir Durumu</b>			
Zengin	24	90,66	19,61
Orta	494	87,27	15,74
Fakir	31	90,38	10,76
<b>Anne Babadan Şiddet Görme</b>			
Şiddet görmedi	453	87,89	15,44
Biraz gördü	43	86,93	13,83
Çok gördü	53	85,58	19,08
<b>Sigara İçme</b>			
Sigara İçmiyor	527	87,70	15,69
Sigara İçiyor	22	85,09	15,82
<b>TOPLAM</b>	<b>549</b>	<b>87,59</b>	<b>15,69</b>

Tablo 3’de görüldüğü gibi ergenlerin kendilik algılarının anne eğitimi düzeyi, baba eğitimi düzeyi, gelir durumu, anne babadan şiddet görme ve sigara içme değişkenleri yönlerinden aralarında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Aralarında anlamlı bir fark olmasa da, ailesinin gelir durumunu zengin ( $\bar{X}=90.66$ ) ve fakir ( $\bar{X}=90.38$ ) olarak belirten ergenlerin kendilerini değerlendirme puanları, gelir durumunu orta düzey olarak bildiren ergenlere göre ( $\bar{X}=87.27$ ) daha yüksek çıkmıştır. Hiç sigara kullanmadığını belirten ergenlerin kendilerini değerlendirme puanları ( $\bar{X}=87.70$ ), her zaman ya da ara sıra sigara içtiğini belirten ergenlere ( $\bar{X}=85.09$ ) göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ergenlerin Anne Baba Tutumları Ölçeğinden aldıkları puanlar, Demokratik Anne Baba Tutumu, Koruyucu /İstekçi Anne Baba Tutumu ve Otoriter Anne Baba Tutumu alt ölçeklerine göre ayrı ayrı gruplandırılarak, her bir alt ölçekten alınan puanların en düşük ve en yüksek değerleri bulunmuş, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Her alt ölçek için aritmetik ortalamanın 1 standart sapma üstündeki değer ile 1 standart sapma altındaki değerler arasında kalan puanlar o alt ölçekle ilgili ortalama tutumu, aritmetik ortalamadan -1 standart sapmanın altındaki değerlerin düşük tutumu, aritmetik ortalamanın +1 standart sapmanın üstünde olan değerlerin ise o alt ölçekle ilgili yüksek düzeyi gösterdiği kabul edilmiştir. Yapılan bu işlem sonucunda elde edilen veriler Tablo 4’de verilmiştir.

**Tablo 4.** Anne Baba Tutumları Ölçeğinden Alınan Puanların Ortalamaları

Alt Ölçekler	N	En Düşük	En Yüksek	$\bar{X}$	sd	Puanlar
<b>Demokratik Anne Baba Tutumu</b>	549	17	75	54.23	12.30	Düşük 38 ve daha az Orta 39 – 67 arası Yüksek 68 ve daha büyük
<b>Koruyucu/ İstekçi Anne baba Tutumu</b>	549	15	75	40.85	10.16	Düşük 30 ve daha az Orta 31 – 51 arası Yüksek 52 ve daha büyük
<b>Otoriter Anne Baba Tutumu</b>	549	10	49	23.00	7.99	Düşük 14 ve daha az Orta 15 - 31 arası Yüksek 32 ve daha büyük

Tablo 4’de görüldüğü gibi Demokratik Anne Baba Tutumu alt ölçeğinden yaklaşık 38 puan ve daha az puan alanların az düzeyde Demokratik Anne Baba Tutumuna, 39 puan ve 67 puan arasında puan alanların orta düzeyde Demokratik Anne Baba Tutumuna, 68 puan ve üzerinde puan alanların ise yüksek düzeyde Demokratik Anne Baba Tutumuna sahip oldukları hesaplanmıştır.

Koruyucu/ İstekçi Anne Baba Tutumu alt ölçeğinden yaklaşık 30 puan ve daha az puan alanların az düzeyde Koruyucu/ İstekçi Baba Tutumuna, 31 puan ve 51 puan arasında puan alanların orta düzeyde Koruyucu/ İstekçi Baba Tutumuna, 52 puan ve üzerinde puan alanların ise yüksek düzeyde Koruyucu/ İstekçi Anne Baba Tutumuna sahip oldukları hesaplanmıştır.

Otoriter Anne Baba Tutumu alt ölçeğinden yaklaşık 14 puan ve daha aa puan alanlar az düzeyde Otoriter Anne Baba Tutumuna, 15 puan ve 31 puan arasında puan alanların orta düzeyde Otoriter Anne Baba Tutumuna, 32 puan ve üzerinde puan alanların ise yüksek düzeyde Otoriter Anne Baba Tutumuna sahip oldukları hesaplanmıştır.

Ergenlerin kendilik algıları ile algıladıkları Demokratik Anne Baba Tutum puanları Kruskal Wallis H-Testi yoluyla karşılaştırılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 5’de verilmiştir.

**Tablo 5.** Sosyal Karşılaştırma Ölçeği Puanlarının Algılanan Demokratik Anne Baba Tutumları Düzeylerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Demokratik Tutum	N	Sıra Ortalama	Sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
Düşük Düzeyde Demokratik	57	176.96	2	28.20	.000	1-2* 1-3* 2-3**
Orta Düzeyde Demokratik	417	280.40				
Yüksek Düzeyde Demokratik	75	219				
<b>TOPLAM</b>	<b>549</b>					

\*0.01 \*\*0.05

Tablo 5 incelendiğinde, anne babasının tutumunu Düşük Düzeyde Demokratik olduğunu algılayan öğrencilerin, anne babasının tutumunu Orta ve Yüksek Düzeyde Demokratik olduğunu algılayan öğrencilere göre kendilik algılarının anlamlı düzeyde düşük olduğunu görülmektedir (p<.01). Anne babasının Yüksek Düzeyde Demokratik bir tutuma sahip olduğunu algılayan öğrencilerin aldıkları puanların ortalaması anne babasının tutumunu Orta Düzeyde Demokratik olduğunu belirten öğrencilere göre de anlamlı olarak daha yüksektir (p<.05). Sonuç olarak anne babasının yüksek düzeyde demokratik bir tutuma sahip olduğunu algılayan öğrencilerin aldıkları puanların ortalaması, anne babasının tutumunu hem düşük hem de orta düzeyde demokratik olduğunu belirten öğrencilere göre anlamlı olarak daha yüksektir ( $X^2(2)=28.20, p<.01$ ).

Çocuğun ihtiyaçlarının ve gelişim düzeyinin dikkate alındığı, hoşgörü, anlayış ve sınırlamanın bir denge içinde olduğu aile ortamı çocukların pek çok yönden gelişimi için uygun bir ortamdır. Çeşitli araştırmalar anne babalarını demokratik olarak algılayan çocukların daha az psikolojik belirti gösterdiklerini, benlik saygılarının ve kendilerine güvenlerinin daha yüksek olduğunu, kendini gerçekleştirmelerini etkilediğini, kendilerini daha az yalnız hissettiklerini ve sosyal kaygı düzeylerinin daha düşük olduğunu göstermektedir (Kuzgun, 1973; Leary ve Kowalski, 1995; Haktanır ve Baran, 1998; Erkan, 2002; Ceral ve Dağ, 2005; Çeçen, 2008).

Ergenlerin kendilik algıları ile algıladıkları Koruyucu/İstekçi Anne Baba Tutum puanları Kruskal Wallis H Testi yoluyla karşılaştırılmış ve elde edilen sonuçlara göre gruplar arasında fark çıkmamıştır. Kendilik algıları ile algıladıkları düşük, orta ve yüksek düzeyde Koruyucu/İstekçi Anne Baba Tutum puanları arasında anlamlı bir fark çıkmaması, ergenlerin deneyimlerini ifade etmedeki sınırlılıkları nedeniyle koruyucu/istekçi anne baba tutumunu içeren davranışların bir kısmını demokratik, bir kısmını otoriter tutum içinde değerlendirmelerinin sonucu olduğu söylenebilir. Ergenler anne babalarının tutumlarını demokratik ve otoriter olmak üzere iki boyut üzerinde yoğunlaştırmış ve Koruyucu/İstekçi Anne Baba Tutumunu gözden kaçırmış olabilirler.

Ergenlerin kendilik algıları ile algıladıkları Otoriter Anne Baba Tutum puanları Kruskal Wallis H Testi yoluyla karşılaştırılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** Sosyal Karşılaştırma Ölçeği Puanlarının Algılanan Otoriter Anne Baba Tutum Düzeylerine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonucu

Otoriter Anne Baba Tutumu	N	Sıra Ortalama	sd	X <sup>2</sup>	p	Anlamlı Fark
Az Düzeyde Otoriter	73	338.80	2	14.59	.001	1-2* 1-3* *
Orta Düzeyde Otoriter	397	268.38				
Yüksek Düzeyde Otoriter	79	249.29				
<b>TOPLAM</b>	549					

\*.01 \*\*.05

Tablo 6 incelendiğinde anne babasının tutumunu Düşük Düzeyde Otoriter olduğunu algılayan öğrencilerin, anne babasının tutumunu Orta ve Yüksek Düzeyde otoriter olduğunu algılayan öğrencilere göre kendilik algılarının anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermektedir. Anne babasını Düşük Düzeyde Otoriter bir tutuma sahip olduğunu algılayan öğrencilerin kendilik algısı puanlarının ortalaması anne babasının tutumunu hem Orta Düzeyde Otoriter hem de Yüksek Düzeyde Otoriter olarak algılayan öğrencilere göre anlamlı olarak daha yüksektir ( $X^2(2)=14.59, p<.001$ ).

Yaygın anne baba tutumlarından biri olan otoriter tutumun bireyler üzerinde olumsuz etkileri olduğu bilinmektedir. Otoriter anne baba tutumu bireyin kendini gerçekleştirmesini engellediği, korkulu bağlanmaya yol açtığı, intihar ve diğer sapmış davranışlara yönelttiği, umutsuzluk, depresif mizaç ve olumsuz kendilik algısına neden olduğu, sigara kullanma davranışını arttırdığı, sosyal kaygı düzeyini yükselttiği ve özellikle erkek çocuklarda saldırganlık düzeyini arttırdığı ileri sürülmektedir (Kuzgun, 1973; Maccoby ve Martin, 1983; Erkan, 2002; Ulusoy, Demir ve Baran, 2005; Özen, Antar ve Özkan, 2007; Keskin ve Çam, 2008). Ailenin sosyo ekonomik düzey yükseldikçe anne babaların demokratik tutum gösterme oranının arttığı, ailenin sosyo ekonomik düzeyi düştükçe cezalandırıcı, istismar ve ihmalle ilgili tutumların daha fazla olduğu görülmektedir (Haktanır ve diğ., 1999).

Ergenlerin kendilik algısı düzeyleri, arkadaşları ve çevresinde bulunan kişilerle olan iletişim durumuna göre karşılaştırılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7. Sosyal Karşılaştırma Ölçeği Puanlarının, Arkadaşlar ve Diğer Kişilerle Olan İletişim Durumuna Göre Kruskal Wallis H Testi Sonucu**

<i>Arkadaşları ve Çevresindeki Kişilerle İletişim Durumu</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>sd</i>	<i>X<sup>2</sup></i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
1-Çok iyi	252	299,06	3	19,923	0.01	1-2, 1-4,
2-Daha iyi olmasını ister	248	262,52				2-4, 3-4,
3-İyi değil	22	272,86				
4- Profesyonel Yardıma ihtiyacı var	27	166,83				

Tablo 7 incelendiğinde, ergenlerin kendilik algıları arkadaşları ve çevresindeki kişilerle olan iletişim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $X^2(3) = 19,92, P< 0.01$ ). Çevresindeki kişilerle olan iletişim durumunun “**çok iyi**” olduğunu

belirten ergenlerin, çevresindeki kişilerle olan iletişim durumunun **“daha iyi olmasını isteyen”** ve **“profesyonel yardıma ihtiyacı olduğunu”** belirten ergenlere göre kendilerini değerlendirmelerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir.

Çevresindeki kişilerle olan iletişim durumunun **“daha iyi olmasını isteyen”** ergenler ile çevresindeki kişilerle olan iletişim durumunun **“iyi olmadığını”** belirten ergenlerin kendilerini değerlendirme ortalaması **“profesyonel yardıma ihtiyacı olduğunu”** belirten öğrencilere göre anlamlı olarak daha yüksektir.

Çocukların davranışlarını ergenlik dönemine kadar aile bireyleri ile olan ilişkileri biçimlenirken, ergenlikle birlikte davranışların biçimlenmesinde arkadaşlık ilişkileri daha ön plana çıkmaktadır. Plotnik’e (2009) göre ergenlerde kendilik algısının gelişmesini etkileyen önemli faktörlerden biri ergenlerin akranları tarafından kabul edilmesidir. Bu dönemdeki arkadaşlıklar kişinin ilişki kurma becerisini geliştirme, mahremiyete güven duyma, sosyal bilgi alış verişinde bulunma, sosyal bilişsel gelişmeyi teşvik etme, yol arkadaşlığı ve sosyal destek olma, duygusal tampon oluşturma gibi çeşitli önemli işlevleri yerine getirmektedir (Erwin, 2000).

Araştırmadan elde edilen bulgular, anne babaların çocuklarına karşı otoriter ve koruyucu- istekçi tutumla yaklaşmalarının kendilik algısını olumsuz yönde etkilediğini; hoşgörü, anlayış ve dengeli bir sınırlamanın olduğu aile ortamının gençlerin kendilik algısını desteklediğini bir kez daha göstermiştir.

## **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Bu araştırmada ergenlerin kendilik algıları ile cinsiyet, anne ve baba eğitim düzeyi, sosyo ekonomik düzey, sigara kullanma, anne babadan şiddet görme, algılanan anne baba tutumları, arkadaşları ve çevresindeki kişilerle olan ilişkilerine bakılmıştır.

Cinsiyete ilişkin yapılan karşılaştırmada erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre kendilik algısının olumlu yönde anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Ergenlerin kendilik algılarının anne eğitimi düzeyi, baba eğitimi düzeyi, gelir durumu, anne babadan şiddet görme ve sigara içme değişkenleri yönlerinden aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Anne babasının tutumunu orta ve yüksek düzeyde demokratik olarak algılayan ergenlerin kendilik algıları, anne babasını düşük düzeyde demokratik algılayan öğrencilere göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Anne babasının tutumunu orta ya da yüksek düzeyde demokratik bulan ergenler kendilerini daha olumlu olarak algılamaktadırlar. Çocuğun ihtiyaç ve gelişim düzeyinin dikkate alındığı, hoşgörü, anlayış ve sınırlamaların bir denge içinde olduğu aile ortamı çocukların gelişimi için önemlidir. Yapılan araştırmalar, anne babalarının demokratik tutum içinde olmalarının çocukların daha az psikolojik belirti göstermelerine, benlik saygılarının daha yüksek olmasına, gizil güçlerini geliştirmelerine, kendilerini daha az yalnız hissetmelerine ve sosyal kaygıyı daha az yaşamalarına imkan sağladığını göstermektedir (Kuzgun, 1973; Leary ve Kowalski, 1995; Haktanır ve Baran, 1998; Erkan, 2002; Ceral ve Dağ, 2005; Çeçen, 2008).

Ergenlerin kendilik algıları arkadaşları ve çevresindeki kişilerle olan iletişim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Arkadaşları ve çevresindeki kişilerle olan iletişiminin çok iyi olduğunu belirten ergenlerin, kendilik algılarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Yapılan başka çalışmalarda da ergenlik döneminde arkadaşlar tarafından kabul edilme ve çevre ile olan ilişkilerin ergenin; sosyal bilgi alış verişi yapma, sosyal bilişsel yönden gelişme, sosyal destek olma ve duygusal tampon oluşturma gibi fırsatlar sağladığını belirtmektedir (Erwin, 2000; Plotnik, 2009).

Eğitimin öneminin çok iyi anlaşıldığı ülkelerde, anne babalara yönelik çocuk gelişimi ve eğitimi konularındaki çalışmaların uzun zaman önce (1960'lı yıllar) başlatıldığı görülmektedir (Çağdaş ve Seçer, 2005). Bizde de son yıllarda konunun önemi anlaşılmış ve anne babaların her yönden daha sağlıklı çocuk yetiştirmeleri için başta Anne-Çocuk Eğitim Vakfı olmak üzere çeşitli gönüllü kuruluşlar ve üniversitelerde anne babalara yönelik eğitim programları düzenlenmeye başlanmıştır. Toplumun bütün kesimlerindeki anne ve babaların çocuk gelişimi ve eğitimi konularında bilgiye ihtiyaç duydukları, sınırlı da olsa uygulanan çeşitli eğitim programlarının sonunda anne baba çocuk iletişimlerinin olumlu yönde değiştiği görülmüştür (Şahin ve Kalburan, 2009).

Toplumumuzdaki eğitim seviyesinin düşüklüğü, okuma alışkanlığının yetersizliği, kitle iletişim araçlarının konuya yeterli duyarlılığı göstermemesi ve benzeri

nedenlerle anne babalar çocuklarını yetiştirirken daha çok geleneksel ve kulaktan dolma bilgiler yoluyla öğrendiklerini uygulamaktadırlar. Oysa hem gelişimin çok hızlı olduğu hem de çevresel uyaranların sürekli arttığı ve değiştiği çocukluk ve ergenlik döneminde anne babalar ile çocuklar arasındaki ilişkinin biçimi önemli olmaktadır. Anne babaların çocukların gelişim ihtiyaçlarının farkında olmasını ve çocuklarla doğru iletişim kurmalarını sağlayacak çeşitli çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu tür çalışmalar, yurt çapındaki yaygın kurumları ve olanakları bakımından Milli Eğitim Bakanlığı yoluyla daha hızlı ve etkin hale getirilebilir. Okulöncesi eğitim düzeyinden başlanarak, tüm eğitim basamağındaki çocukların anne babalarına yönelik çalışmalar yapılabilir. Okullarda başta rehber öğretmenler olmak üzere ilgili diğer öğretmenler de belirli aralıklarla ve ihtiyaç duyuldukça anne babalara çocukların içinde buldukları yaş dönemlerine göre gelişim ihtiyaçları ve diğer konularla ilgili duyarlılığı artırıcı eğitim verebilirler. Özellikle yaygın anne baba tutumları ve arkadaşlık ilişkilerinin önemi üzerinde durulabilir. Bütün anne babalar çocuklarının mutlu olduklarını görmek isterler. Anne babaların çocukların gelişim ihtiyaçlarını bilmesi ve etkili iletişim kurmanın yollarını öğrenmesi çocuklarına uygun ortam oluşturmaları için önemli bir adım olacaktır. Anne babası ile iletişimi iyi ve ihtiyaçları doğru şekilde karşılanan, yeterli sosyal çevresi olan çocukların kendilik algısı olumlu yönde gelişeceğinden, anne babalara yönelik eğitim çalışmalarının yaygınlaştırılmasının yararı olacağı açıktır.

#### KAYNAKLAR

- Aydın, B. (2005). Çocuk ve Ergen Psikolojisi. 2. Baskı. Ankara: Atlas Yayın Dağıtım.
- Aydoğmuş, K. (2001). Çocuklarda Uyum ve Davranış Bozuklukları (9. Baskı). Ana-Baba Okulu. İstanbul: Remzi Kitap Yayıncılık.
- Balcı, A. (2006). Sosyal Bilimlerde Araştırma. 6. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baumrind, D. (1966). The effects of authoritative parental control on child behaviors. *Child Development*, 37, 887- 907.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance abuse. *Journal of Early adolescence*, 11, 56-94.



- Blacovich, J. & Tomako, J. (1991). Measures of self-esteem. In J.P.Robinson P.R.Shaver ve L.S. Wrightsman (Eds), Measures of Personality and Social Psychological Attitudes, Vol. 1.San Diego C.A. Academic Press.
- Budak, S. (2000). Psikoloji Sözlüğü. Ankara:Bilim ve Sanat Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi Kitabı. 1.Baskı.Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ceral, S. ve Dağ, İ. (2005). Ergenlerde algılanan Anne Baba Tutumlarına Bağlı Benlik Saygısı, Depresiflik ve Genel Psikolojik Belirti Düzeyi Farklılıkları. *Psikiyatri Psikoloji Psikofarmakoloji (3P) Dergisi*.13(4): 233–241.
- Coopersmith, S. (1981). SEI. Self-esteem inventories. Polo Alto, CA. Consulting Psychologist Press.
- Çağdaş, A ve Seçer, Z. (2004). Anne Baba Eğitimi. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Çeçen, R. (2008). Öğrencilerin Cinsiyetlerine ve Anababa Tutum Algılarına Göre Yalnızlık ve Sosyal Destek Düzeylerinin İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. Yaz 2008, 6(3), 415–431.
- Demiriz, S. ve Öğretir, A.D. (2007). Alt ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeydeki 10 Yaş Çocuklarının Anne Tutumlarının İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 10(1), 105–122.
- Dökmen, Ü. (1996).İletişim Çatışmaları ve Empati. 4.Baskı. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erkan, Z. (2002). Sosyal Kaygı Düzeyi Yüksek ve Düşük Ergenlerin Ana Baba Tutumlarına İlişkin Nitel Bir Çalışma. Ç.Ü. *Sosyal Bilimler Enstitüsü, Enstitü Dergisi/E Dergi* ISSI:13, 10 (10), 120-133.  
Web:<http://sosyalbilimler.cu.edu.tr/dergi/download/94.pdf?sc=063>  
Kaynaktan 18.06.2009 tarihinde alınmıştır.
- Erözkan, A. (2004). Lise Öğrencilerinin Sosyal Karşılaştırma ve Depresyon Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi*, Sayı: 13, 1-18.
- Erwin, P. (2000).Çocuklukta ve ergenlikte arkadaşlık. (Çev. Osman Akınhay). İstanbul: Alfa Kitabevi (Orijinal çalışmanın basıldığı yıl 1998).
- Freedman, J. L., Sears, D. O. & Carlsmith, J. M. (1989). Sosyal Psikoloji (Çev. A. Dönmez). İstanbul: Ara Yayıncılık

- Griffin-Shirley N. & Nes, S. L. (2005). Self- esteem and empathy in sighted and visually impaired preadolescents. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 99 (5), 276–285.
- Guindon, M. H. (2002). Toward accountability in the use of the self-esteem construct. *Journal of Counseling and Development*, 80, 204–214.
- Haktanır, G. ve Baran, G. (1998). Gençlerin Benlik Saygısı Düzeyleri İle Anne Baba Tutumlarının Algılanmasının İncelenmesi. *Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Dergisi*. 5 (39), 134–141.
- Haktanır, G., Aral, N., Alisinanoğlu, F., Baran, G., Başar, F., Köksal, A. ve Bulut, Ş. (1999). Türkiye’de Anne Baba Tutumu Araştırmalarına Genel Bakış. Cumhuriyet ve Çocuk. (Edt. B.Onur). 2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi. A.Ü. Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, Ankara.
- Kaplan, L. S. (1995) Self-Esteem Is Not Our National Wonder Drug. *School Counselor*, 42 (5), 341–345.
- Keskin, G. ve Çam, O. (2008). Ergenlerin Ruhsal Durumları ve Anne Baba Tutumları ile Bağlanma Stilleri arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*.9 (3).139–147.
- Kulaksızoğlu, A. (1998). Ergenlik Psikolojisi. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kuzgun, Y. (1973). Ana Baba Tutumlarının Bireyin Kendini Gerçekleştirme Düzeyine Etkisi. *Hacettepe Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, Cilt:5, Sayı:1.
- Kuzgun, Y. ve Bacanlı, F. (2005). PDR’de Kullanılan Ölçekler. Rehberlik ve Psikolojik Danışmada Kullanılan Ölçme araçları Dizisi:1. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Leary, M. R. & Kowalski, R. M. (1995). *Social Anxiety*, New York, London: The Guildford Press.
- Maccoby, E.E. & Martin, J. A. (1983). Socialization in the Context of Family: Parent Child Interaction (Eds.Mussen, P.H. ve Hetherington, E.M.). *Handbook of Child Psychology: Socialization, Personality and Social Development*. 1–101. New York: Willey.
- Navaro, L. (1989). Aşırı Koruyuculuğun Çocuk Eğitime Etkileri. 6.Ya-pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Özabacı, N. (2000). Öğrencilerin kişisel özellikleri okuldaki başarısını belirler mi? *Yaşadıkça Eğitim*, 65, 27–28.

- Özen, Ş., Antar, S. ve Özkan, M. (2007). Çocukluk Çağı Travmalarının Umutsuzluk, Sigara ve Alkol Kullanımı Üzerine Etkisi: Üniversite Son Sınıf Öğrencilerini inceleyen Bir Çalışma. *Düşünen Adam*. 20(2), 79–87.
- Pişkin, M. (1999). Özsaygıyı geliştirme eğitimi. (Ed: Y. Kuzgun) İlköğretimde Rehberlik. Ankara: Nobel Yayınları Dağıtım.
- Plotnik, R. (2009) Psikoloji'ye Giriş. 1. Baskı, (Çev. Geniş, Tamer). İstanbul: Kaknüs Yayınları: 309.
- Rosenberg (1965). *Society and the Adolescent Self-İmage*, Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Savaşır, I. ve Şahin, N.H. (1997).Bilişsel Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Steinberg, L. (2007). Ergenlik (Edt: F. Çok). Ankara: İmge Kitapevi.
- Şahin, F. T. ve Kalburan, N. C. (2009). Aile Eğitim Programları ve Etkililiği:Dünyada neler Uygulanıyor?. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1 (25), 1–12.
- Şahin, N. H., Basım, H. N. ve Çetin, F. (2009). Kişiler Arası Çatışma Çözme yaklaşımlarında Kendilik Algısı ve Kontrol Odağı. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 20 (2), 151–163.
- Tuttle, D. W. ve Tuttle, N. R. ( 2004). *Self-esteem and adjusting with blindlees*. (3rd ed.). Springfield IL: Charles C Thomas.
- Ulusoy, M.D., Demir, N.Ö. ve Baran, A.G. (2005).Ebeveynin Çocuk Yetiştirme Biçimi ve ergen Problemleri:Anka İli Örneği. *G.Ü. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 3(3).  
Web:<http://www.tebd.gazi.edu.tr/c3s3>. Kaynaktan18.06.2009 tarihinde alınmıştır.
- Uzuner, Y. (2003). Çocukta Ruh Sağlığı, Uyum Bozukluğu. Ailede Ruh Sağlığı (ed. Y. Uzuner).Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları, s. 45-56.
- Woolfolk, A. (2001). *Educational Psychology* (8th ed.) Needham Heights, MA: Allyn&Bacon.
- Yavuzer, H. (2004). *Çocuk Psikolojisi* (26. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi Yayıncılık.

## ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN BİLGİSAYAR OKUR-YAZARLIK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ: KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

**Yrd.Doç.Dr. Aynur KOLBURAN GEÇER**

Kocaeli Üniversitesi  
Teknik Eğitim Fakültesi, Eğitim Bölümü  
[akolburan@kocaeli.edu.tr](mailto:akolburan@kocaeli.edu.tr)

**Yrd.Doç.Dr. Funda DAĞ**

Kocaeli Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü,  
[fundadag@kocaeli.edu.tr](mailto:fundadag@kocaeli.edu.tr)

### ÖZET

Günümüzde toplumların ihtiyaç duyduğu birey nitelikleri değişmiştir. Teknolojinin etkisiyle sürekli değişen ve gelişen bilgi karşısında var olan teknolojiyi kullanmak birey için bir ayrıcalık değil zorunluluk haline almıştır. Bu ortamda yer alan bireylerin bilgiye nasıl erişebileceğini bilen, gerektiğinde bilgilerini ihtiyacına yönelik kullanabilen ve yeni bilgiler üretebilen nitelikte olmaları istenmektedir. Bu niteliklere sahip bireyleri yetiştirmede en büyük yardımcı bilgisayar ve internettir. Bilgisayar ve bilgisayara dayalı teknolojilerin eğitim sürecinde etkin kullanılması ve eğitim-öğretim etkinliklerinin daha verimli hale getirilebilmesi açısından önemlidir. Bunu gerçekleştirebilmek için eğitim sürecinde yer alan öğrencilerin bilgisayar okur-yazarlık düzeylerinin belirlenmesine ihtiyaç vardır. Bu çalışmada, Kocaeli Üniversitesi'nde teknoloji destekli öğrenme ortamlarına geçiş sürecinde öğrencilerin bilgisayar okur-yazarlık düzeylerini belirlemek için düzenlenen anket çalışması ve sonuçları açıklanmıştır. Bunun yanında teknoloji destekli öğrenme ortamlarının oluşturulması ve yaygınlaştırılmasında anket çalışmasından elde edilen sonuçlar yorumlanmakta ve geleceğe yönelik öneriler sunulmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Bilgisayar okur-yazarlığı, internet okur-yazarlığı, bilgisayar becerisi

### IDENTIFYING THE COMPUTER LITERACY SKILL LEVELS OF UNIVERSITY STUDENTS: THE CASE OF KOCAELI UNIVERSITY

#### ABSTRACT

The qualities of individuals that societies need have changed in our day. It is no longer a privilege but a necessity for today's individuals to use the existing technologies to handle the information available, which is continuously changing and improving due to technology. Individuals in such an environment need to be able to know how to access information, can use it to suit their needs and produce new information. The greatest aides in equipping individuals with these qualities are the computer and Internet. The effective use of computers and computer-based technologies in the educational process is important to have more efficient instructional activities. In order to materialize this, it is necessary to identify the computer literacy levels of students in the educational process. In this study reports the implementation and results of a survey study conducted at Kocaeli University in order to identify the computer literacy levels of students during the transformation to technology supported learning environments.

**Keywords:** Computer literacy, Internet literacy, computer skills

## GİRİŞ

Günümüz toplumları yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip, başka bir deyişle sürekli olarak bilgisini yenileyebilen değişime ayak uydurabilen, gelişmeleri takip edebilen ve bilinçli bir bilgi tüketicisi olmanın yanı sıra, bilgi üretebilen bireylere ihtiyaç duymaktadır(Akkoyunlu & Kurbanoglu, 2003). Bu doğrultuda eğitim ve bilgisayar teknolojileri dikkat çekici bir hızla ilerlemektedir. Artık öğretmen öğrenme-öğretme süreçlerinde bilgi aktarmaktan ziyade, öğrencilere öğrenmelerinde rehberlik edici, yol gösterici bir konumda bulunmaktadır. Öğrenciler de öğrenme ortamlarında kendi bilgilerini kendileri yapılandırmaya çalışmakta, bir anlamda öğrenmeyi öğrenmektedirler. Öğretim, öğrenci merkezli bir yöne doğru gitmektedir. Öğrenci merkezli öğretim ortamlarının oluşturulmasında özellikle bilgisayara dayalı teknolojilerin kullanılması, hem öğrenciler hem de öğretmenler için bilgisayar okur-yazarlık kavramını gündeme getirmiştir.

Bilgisayar okur-yazarlığı literatürde çeşitli şekillerde tanımlanmaktadır. Bilgisayar ile ilgili temel bilgileri bilmek ve bilgi kaynağı olarak kullanabilmek bilgisayar okur-yazarlığı olarak tanımlanabilir (Caspo, 2002). Bilgisayar okur-yazarlığı (computer literacy), kısaca bilişim konusundaki temel kavramları anlayıp, temel bilgisayar programlarını kendi mesleği içerisinde kullanmak olarak adlandırılabilir (Lupo, 2001; Childers, 2003).

Yukarıdaki açıklamalara dayanarak bilgisayar okur-yazarı, bilgisayardaki programları kullanabilen, bilgisayar veya internet ortamında ihtiyaç duyduğu bilgilere ulaşabilen ve bu ortamlarla ilgili sorunlarını kendi başına etkili bir şekilde çözebilen birey olarak tanımlanabilir.

İnsanların temel bilgisayar bilgisi edinmeleri, beceri kazanmaları ve bu bilgileri günlük yaşamda kullanmaları oldukça önemli hale gelmiştir. 1980’li yıllarda kişisel bilgisayarların hayatımıza girmesiyle birlikte bilgisayar okur-yazarı (computer literate), bilgisayar okur-yazarlığı (computer literacy) kavramları kullanılmaya başlanmıştır.

Dünyada başta üniversiteler olmak üzere birçok eğitim kurumu, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak daha etkin ve yaratıcı eğitim ortamları oluşturmaya yönelik çalışmalar yapmaktadır (Akteke et al., 2008). Bilgisayar teknolojilerinden eğitim sürecinde farklı amaçlarla yararlanılmaktadır. Bilgisayara dayalı kelime işleme,

hesap çizelgeleri, veritabanları ve bunlara ek olarak cd-rom, dvd-rom, hiper metin (hypertext), hiper ortam (hypermedia) ve çoklu ortam (multimedia) araçları bu teknolojilerin bazılarıdır. Bunun yanında; ders materyallerinin sunumunda kullanılan grafik ve masaüstü yayın yazılımları, sanal sınıf ortamlarının iletişim teknolojileri kapsamında oluşturulmasını sağlayan sesli konferans (audio conferencing), görüntülü konferans (video conferencing) uygulamaları dünyanın farklı bölgelerindeki öğretim üyelerinin, öğrencilerin ve uzmanların görüş alışverişinde bulunmalarına olanak sağlamaktadır.

Bilgisayar teknolojileri, öğrenmenin gerçekleşmesinde öğretmenler ve öğrenciler açısından için iyi bir destek ortamı olarak görülmektedir. Bu sebeple, bilgisayar teknolojilerine dayalı öğretim ortamlarının geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması gün geçtikçe önem kazanmaktadır. Bilgisayar teknolojilerine dayalı ortamların etkin biçimde kullanılabilmesinde öğretmen ve öğrencilerin bu teknolojileri bilme ve kullanabilme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Bilgisayar okur-yazarlığı olarak adlandırılan bu beceriler sayesinde öğrencilerin ihtiyaçlarını kolayca karşılayabileceği, araştırmalarını daha etkin olarak yerine getirebileceği, bilgisayar ve internette karşılaştığı sorunlarını ise kısa zamanda çözebileceği son derece açıktır.

Günümüzde bilgisayarların kullanılmadığı bir iş alanı düşünülemediğine göre öğrencilerin eğitimleri sırasında bilgisayar yeterlilikleri açısından tam donanımlı olarak mezun olmaları onlar için iş ortamlarında büyük bir avantaj sağlayacağı açıktır. Bilgisayar ve internet teknolojilerini öğrencilerin eğitimleri sırasında ve sonrasında ihtiyaçlarına uygun ve etkili bir şekilde kullanabilmelerini sağlamak için öncelikle onların bu teknolojilerini kullanma becerileri ile ilgili algılarına bakmak yararlı olur.

Bilgisayar teknolojilerindeki hızlı gelişim ve değişim, bilgisayar okur-yazarlığının, kısa bir süreçte tamamlanabilecek bir eğitim aşaması olmadığını ve bunun yaşam boyu eğitim anlayışı olarak algılanması gerektiğini göstermektedir (Çelik et al., 2008).

Türkiye’de ve Avrupa Birliği ülkelerinde kabul edilen European Computer Driving Licence (ECDL), tüm dünyada 36 dile çevrilmiş ve 138 ülkede uygulanan bir sertifika programıdır. Programın amacı, tüm dünyada aynı prosedür ve metotları uygulayarak gerek mesleki gerekse kişisel kapasitede bilgi teknolojileri ve bilgisayar becerileri konusundaki uygulanabilir bilgi yeterliliğini belgelemektir ([www.ecdl.org.tr](http://www.ecdl.org.tr)).

Bu belgeye sahip olanlar uluslar arası çapta bilgisayar okur-yazarı olarak kabul edilmektedir. ECDL’de bilgisayar okur-yazarlığı yeterlilikleri yedi alt başlıkta toplanmıştır.

Bilgisayar okuryazarlığı ile ilgili dünyada ve Türkiye’de birçok araştırma yapılmıştır. 2007 yılında Türkiye’de öğretmen adaylarının bilgisayar kullanma becerileri ve bilgisayarlara yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik bir araştırma yapılmıştır. Araştırma sonucunda geliştirilen bilgisayar okur-yazarlık ölçekleri mevcut olanaklar, bilgisayar kullanma becerisi ve okullardaki bilgisayar kullanım düzeyi olmak üzere üç faktör altında toplanmıştır (Yeşilyurt & Gül, 2007).

Wecker ve diğerleri (2007), öğrencilerin araştırma yapmasında, bilgi kazanmasında bilgisayar okuryazarlığının rolünü ortaya konmaya çalışmışlardır. Bilgisayar destekli araştırma çevrelerinde bir bilgiyi araştırmada ve ortamdan yararlanmada bilgisayar okur-yazarlık düzeylerinin öğrenciler arasında ne gibi farklılıklar yarattığı incelenmiştir. Sonuçta bilgisayar okur-yazarlık düzeyi ile bilginin kazanımı ve ortam kullanımı konusunda öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır.

Göldağ (2006), üniversite öğrencilerinin bilgisayar programlarını etkin bir şekilde kullanıp kullanmadıklarını bazı bağımsız değişkenlerle ilişkilendirerek araştırmıştır. Meslek yüksekokullarında okuyan 266 öğrenciye uygulanan anket sonucunda öğrencilerin bilgisayar donanımı ile ilgili konuları kısmen bildikleri; yazılımla ilgili konuları bildikleri; mezun olunan okulun işletim sistemini etkin bir şekilde kullanmayı etkilemediği; kendisine ait ya da erişip kullanabileceği bir bilgisayarın olmasının işletim sistemini kullanma konusunda belirgin bir etkiye sahip olduğu ve bir bilgisayar kursuna gitmelerinin işletim sistemini etkin bir şekilde kullanmayı etkilemediği belirlenmiştir.

Kılınç & Salman (2006), fen ve matematik alanları eğitimi bölümünde okuyan son sınıf öğretmen adaylarının bilgisayar okuryazarlığını bir ölçek yardımıyla ölçmek ve gruplar arasındaki farklılıkları ortaya koyarak gerekli düzenlemelerin yapılmasını önermek üzere bir araştırma yapmıştır. Ölçek sonuçlarına göre öğretmen adaylarının bilgisayar ile ilgili temel becerileri en yüksek iken yazılım becerilerine başvurma ikinci sırada, bilgisayar farkındalığı üçüncü sırada ve programlama ise son sırada yer almıştır. Şubelerin ölçekten aldığı puanlar kıyaslandığında ise sadece programlama bölümünde

anlamli farklılıklar oluştugu ve bu farklılığın matematik öğretmenliği ile fizik, kimya ve biyoloji öğretmenliği arasında ve matematik öğretmenliğinin lehine olduğu gözlenmiştir.

Stephens (2005), üniversitelerde birçok öğrencinin yeni teknolojiye uyma ve kullanma konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadığını ifade etmiştir. Araştırmacı öğrencilerin bilgisayar okuryazarlığını geliştirmek için, üniversitenin öz kaynaklarını boş yere israf etmemek üzere ve her bir öğrenciye bu beceriyi öğretmede akılcı bir yön belirlemek amacıyla bilgisayar öz yeterlik ölçeği uygulanmasını istemiştir. Bunun sonuçlarına göre her öğrenciye uygun bir destek sistemi sağlanabileceğini önermektedir.

Sarı ve diğerleri. (2005) “Öğretim Elemanlarının Bilgisayar Programlarını ve İnterneti Bilme ve Kullanma Amaçları (Pamukkale Üniversitesi Örneği)” adlı araştırmalarından elde edilen sonuçlarda; Öğretim elemanları ofis programlarını, işletim sistemlerini ve eğitim yazılımlarını bilmekte ve kullanmaktadırlar. Kullanıcıların, %76.5 ‘i bu programları kendi kendine öğrenmiş oldukları, bilgisayar programlarıyla İnternette araştırma, alıştırma/uygulama, ölçme/değerlendirme, telekomünikasyon ve diğer öğretimsel amaçlar için yaygın olarak kullanmakta oldukları, bilgisayar programlarıyla sunum/gösterim (demo) yapmak, masaüstü yayıncılık, bire-bir öğretim, web sayfası oluşturma amaçları için pek kullanmadıkları görülmüştür.

Stanley (2003), temel bilgisayar okuryazarlığı ile ilgili bir çalışma yapmıştır. Bilgisayar okur-yazarlığı olmayan ve bilgisayar kullanmaya yeni başlayanlar için psikolojik engeller var mıdır bunu ortaya koymaya çalışmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre bilgisayar kullanmasını bilmeyenler bu yeni teknolojiyi kullanmaya isteklidirler ama onlarda bir korku ve önyargı vardır. Bilgisayarı yeni kullanmaya başlayanlar hiç bilmeyenlere göre bu korkunun üstesinden daha çabuk gelmektedirler. Korku ve ön yargının yanı sıra bilgisayar okur-yazarlık becerisini kazanmada kişiyi psikolojik açıdan etkileyen etmenlerden bazıları da ilgi, korku ve benlik kavramıdır. Bilgisayar kullanmama konusundaki direnci kırmada bilgisayar okur-yazarlığının öğretildiği toplum teknoloji merkezlerinin önemli bir rol oynadığı da bu araştırmada ifade edilmiştir.

Akkoyunlu (1996), öğrencilerin bilgisayar kullanma konusunda deneyimlerinin onların bilgisayara karşı tutumlarını nasıl etkilediği, kız ve bayan öğrencilerin



bilgisayara karşı tutumları arasında fark olup olmadığını incelemiştir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin aldıkları bilgisayar derslerinin sayısı arttıkça ve bilgisayar konusunda deneyim kazandıkça bilgisayara karşı kaygılarının azaldığı, kendilerine olan güvenlerinin ve bilgisayara karşı sevgilerinin arttığı ortaya konmuştur. Diğer taraftan, kız ve bayan öğrencilerin bilgisayara karşı tutumları arasında yapılan karşılaştırmada anlamlı bir fark bulunmadığı ifade edilmiştir.

Bilgisayar okur-yazarlık yeterliliklerinin kazanılmasının bilgi toplumları için kaçınılmaz bir gereklilik olduğunu göz önüne aldığımızda gelecekte bu toplumda yer alacak üniversite öğrencilerinde bilgisayar okur-yazarlık davranışlarının hangi düzeyde olduğunu belirleyebilmek amacıyla böyle bir araştırma yapmaya ihtiyaç duyulmuştur.

Bu araştırmanın amacı Kocaeli Üniversitesi'ndeki öğrencilerin bilgisayar okur-yazarlık düzeylerinin belirlenmesidir. Yapılan çalışmanın alt amaçları ise şunlardır:

1. Öğrencilerin bilgisayar okur-yazarlık davranışlarını gösterme düzeyleri nedir?
2. Öğrencilerin bilgisayar okur-yazarlık düzeyleri, cinsiyetlerine, yaşlarına, okudukları fakültelerine, okudukları bölümlere, okudukları sınıflara ve daha önce bilgisayarla ilgili kurs/ders alıp almadığına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

## YÖNTEM

Bu araştırma ilişkisel tarama modeli ile yapılmıştır. İlişkisel tarama modelinde, iki veya daha çok değişken arasında birlikte değişimin varlığı ve derecesi belirlenmeye çalışılır (Karasar, 2005).

### **Katılımcılar**

Araştırmanın çalışma kümesini Kocaeli Üniversitesinde 4 yıllık eğitim veren fakültelerde(Teknik Eğitim Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, Tıp Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Mimarlık Fakültesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İletişim Fakültesi, Eğitim Fakültesi, Hukuk Fakültesi) okuyan toplam 4138 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma kümesini oluştururken dengeli bir örneklem sayısı elde etmek üzere her fakültenin toplam öğrenci sayısının en az %10'u

esas alınarak öğrenci sayıları belirlenmiştir. Çizelge-1’de ulaşılan ve anketi geçerli sayılan öğrenciler ile ilgili sayısal dağılımlar verilmektedir.

**Çizelge 1.** Ulaşılan ve anketi geçerli sayılan öğrencilerin sayısal dağılımı.

Fakülteler	Ulaşılan Öğrenciler	Geçerli Anket
Teknik Eğit.Fak.	573	560
Mühendislik Fak.	1536	1464
Tıp Fakültesi	112	112
Fen-Edebiyat Fak.	433	418
Mimarlık Fak.	53	49
Güzel Sanatlar Fak.	89	83
İkt. ve İd.Bil.Fak.	682	663
İletişim Fakültesi	303	293
Eğitim Fakültesi	460	450
Hukuk Fakültesi	49	46
Toplam	4290	4138

Çizelge 1’de görüldüğü gibi ulaşılan toplam 4290 öğrenciye anket uygulanmıştır. Anketlerin bir kısmı açıklamalara aykırı yönde doldurulduğu için değerlendirme dışı bırakılırken ulaşılan öğrencilerin 4138’ünün anketi geçerli sayılarak değerlendirmeye alınmış ve çözümlenmelere dahil edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrenciler Kocaeli Üniversitesi’ndeki fakültelerin 1.-2.-3.-4.-5.-6. sınıflarında okumaktadırlar.

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmanın amacını gerçekleştirebilmek için gereksinim duyulan verilerin toplanmasına yönelik bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Öğrencilerin bilgisayar okur-yazarlık düzeylerini belirlemek üzere kullanılan bu ölçek araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir.

Geliştirilen ölçekteki maddeler bilgisayar kullanımıyla ilgili temel beceriler, ileri beceriler ve internet kullanma becerileriyle ilgili maddelerden oluşmaktadır. Öğrencilerin bilgisayar okur-yazarlık düzeylerini belirlemeye yönelik olarak hazırlanan 62 madde likert tipi beşli derecelendirme ölçeğiyle yapılandırılmıştır. Ölçekte maddelerin karşısında hiç (1), çok sınırlı (2), biraz (3), oldukça (4) ve çok iyi (5) seçenekleri bulunmaktadır.

Bilgisayar okur-yazarlık ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlik sınamalarının yapılabilmesi için ön deneme yapılmıştır. Ön deneme 2007-2008 öğretim yılının bahar döneminde Teknik Eğitim Fakültesi Elektrik-Elektronik ve Bilgisayar Öğretmenliği(örgün ve ikinci öğretim) 1. sınıfa devam eden öğrenciler (260 öğrenci) ile elektronik ortamda gerçekleştirilmiştir. Ölçekte yer alan maddelere verilen yanıtlar, ölçek üzerinde “hiç”den “çok iyi”ye doğru 1’den 5’e sayısal değerler verilerek puanlandırılmıştır. Ölçeğin aralık genişliğinin, “dizi genişliği/yapılacak grup sayısı” (Tekin, 1996) formülü ile hesaplanması göz önünde tutularak, araştırma bulgularının değerlendirilmesinde esas alınan aritmetik ortalama aralıkları; “1,00-1,80=Hiç”, “1,81-2,60=Çok Sınırlı”, “2,61-3,40=Biraz”, “3,41- 4,20=Oldukça” ve “4,21-5,00=Çok İyi” şeklindedir. Ölçekteki puanlar, 1,00 ile 5,00 arasında olduğundan, puanlar 5,00’e yaklaştıkça öğrencilerin ifadeye katılım düzeylerinin yüksek, 1,00’e yaklaştıkça ise düşük olduğu kabul edilmiştir. Madde bazında her öğrenciye ait puanlar bilgisayara aktarılarak istatistiksel çözümlenmelere geçilmiştir.

Verilerin faktör analizi için uygunluğunu incelemek amacıyla yapılan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi uygulanmış ve sonuç anlamlı çıkmıştır. Diğer bir deyişle verilerin faktör analizi için uygun olduğu (KMO katsayısı 0.95 ve Barlett testi için anlamlılık= .000  $p < .001$ ) tespit edilmiştir.

Ölçeklerin yapı geçerliği faktör analizi ile test edilmiştir. Bu çalışmada bilgisayar okur-yazarlık ölçeğindeki maddeler için alt sınır değeri olarak .45’lik faktör yükü uygun görülmüştür. Faktör analizi sonucunda ölçekteki maddelerin birinci faktör yük değerlerine bakılmış ve .45’in altındaki maddeler ölçekten çıkarılmıştır. .45’in üzerindeki maddelerle tekrar faktör analizi yapılmıştır. Ön eleme çalışmasına 62 madde ile başlanmış, ölçekten 22 madde çıkarılmış ve ölçekte 40 madde kalmıştır. Ölçekteki maddelerin döndürülme öncesindeki 1. faktör yük değerlerinin .45’in üzerinde olması ve 1. faktörün tek başına açıkladığı varyansın (toplam varyans= %69.356) yüksek olması ölçeğin genel bir faktöre sahip olduğunu göstermektedir. Bu nedenle ölçek tek boyutlu olarak kabul edilmiştir.

Bilgisayar okur-yazarlık ölçeğine ilişkin faktör analizi ve madde-toplam korelasyonuna ilişkin sonuçlar Çizelge 2’de verilmiştir.

**Çizelge 2.** Bilgisayar okur-yazarlık ölçeğinin faktör analizi sonuçları ve madde-toplam korelasyonları

Ön Deneme Madde No	Birinci Faktör Yük Değeri	Madde-Toplam Korelasyonu (r)	Uygulamadaki Madde No
7	.576	.717	1
10	.559	.708	2
11	.756	.696	3
12	.688	.622	4
13	.767	.742	5
14	.752	.675	6
15	.696	.610	7
17	.716	.658	8
18	.820	.674	9
19	.838	.691	10
20	.846	.761	11
21	.634	.741	12
22	.583	.643	13
25	.677	.689	14
28	.573	.732	15
29	.639	.780	16
30	.694	.811	17
33	.617	.758	18
38	.593	.664	19
39	.748	.697	20
40	.792	.728	21
41	.743	.675	22
42	.812	.748	23
43	.813	.762	24
44	.735	.757	25
45	.828	.780	26
46	.713	.731	27
50	.533	.570	28
56	.718	.714	29
57	.697	.770	30
59	.654	.754	31
60	.718	.676	32
61	.483	.547	33
62	.670	.760	34
63	.755	.644	35
64	.765	.640	36
65	.714	.551	37
66	.635	.521	38
67	.552	.562	39
68	.660	.673	40

Bilgisayar okur-yazarlık ölçeğinin tek faktörle açıklanabilen toplam varyans oranı %69.356'dır. Ölçeğin güvenirlik düzeyi için iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. Gerçekleştirilen madde analizi sonucunda ölçekteki 40 maddenin madde-toplam korelasyonu .521 ile .811 arasında değişmektedir (Çizelge 2). Çıkan sonuçlara göre ölçeğin tüm maddelerinin ayırt edici olduğuna karar verilmiştir. Bilgisayar okur-

yazarlık ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı  $\alpha=.97$ 'dir. Sonuç olarak yukarıdaki tüm değerler bilgisayar okur-yazarlık ölçeğinin tek boyutlu, güvenilirlik ve geçerlik bakımından yeterli sayılabilecek likert tipi bir ölçek olduğunu göstermektedir. Söz konusu ölçekten bir öğrencinin alabileceği puan 40 ile 200 arasındadır.

### **Uygulama**

Öğrenciye yönelik bilgi toplama aracı araştırmacılar tarafından Kocaeli Üniversitesi 2008-2009 öğretim yılının güz döneminde Teknik Eğitim Fakültesi (ön denemeye alınan elektrik, elektronik, bilgisayar öğretmenliği 1. sınıf öğrencileri hariç), Mühendislik Fakültesi, Tıp Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Mimarlık Fakültesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İletişim Fakültesi, Eğitim Fakültesi, Hukuk Fakültesi'nde okuyan toplam 4138 öğrenciye uygulanmıştır. Bilgisayar okur-yazarlık ölçeğinin uygulama sonucundaki faktör ve madde analizi sonuçları geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarındaki sonuçlarla benzerdir. Uygulama sonucunda ortaya çıkan toplam varyans oranı %60.289'dur. Ölçek tek boyutlu olduğu için bu durum ölçeğin istenilen kavramı ölçen maddelerden oluştuğunu göstermektedir. Ölçeğin uygulama sonucundaki iç tutarlılık katsayısı  $\alpha=.95$ 'tir. Sonuç olarak ölçek tek boyutlu, geçerli ve güvenilir bir araçtır.

Uygulanan bilgisayar okur-yazarlık ölçeğiyle toplanan bilgiler bilgisayar ortamında SPSS (14.0) istatistik paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Analizlerde faktör analizi, frekans, aritmetik ortalama, tek faktörlü varyans analizi tekniği, ve t testi kullanılmıştır.

Araştırmanın verileri .05 düzeyinde test edilmiştir. Sonuçlar .05 düzeyinde anlamlı çıktığında bir yıldız ile (\*), .01 düzeyinde anlamlı çıktığında iki yıldız (\*\*), .001 düzeyinde anlamlı çıktığında üç yıldız (\*\*\*) ile işaretlenmişlerdir.

### **BULGULAR**

Bu bölümde araştırma bulguları yer almaktadır. Öğrencilerin bilgisayar okur-yazarlık düzeylerinin; cinsiyetlerine, yaşlarına, okudukları fakültele, sınıflara, bölümlerine ve bilgisayarla ilgili kurs veya ders alıp almadıklarına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular bu bölümde yer almaktadır.

### Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, yaş, fakülte, bölüm, sınıf ve daha önce bilgisayarla ilgili kurs/ders alıp almadıklarına ilişkin frekans ve yüzdeler yer almaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel özelliklerine ilişkin bulgular Çizelge 3'te gösterilmiştir.

Çizelge 3. Araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel özelliklerine ilişkin bulgular

Özellik	Düzye	Frekans (f)	Yüzde (%)
<b>Cinsiyet</b>	Erkek	2809	67.9
	Kız	1329	32.1
<b>Yaş</b>	17-21 yaş	2395	57.9
	22-26 yaş	1670	40.4
	27-31 yaş	58	1.4
	32-36 yaş	15	0.4
<b>Fakülte</b>	Eğitim Fak.	450	10.9
	Fen-Edebiyat Fak	418	10.1
	Güzel Sanatlar Fak.	83	2.0
	Hukuk Fak.	46	1.1
	İktisa. ve İd.Bil.Fak	663	16.0
	İletişim Fak.	293	7.1
	Mimar. ve Tas.Fak.	49	1.2
	Mühendislik Fak.	1464	35.4
	Teknik Eğit.Fak.	560	13.5
	Tıp Fak	112	2.6
<b>Bölüm</b>	Sayısal	2872	69.4
	Sözel	1266	30.6
<b>Sınıf</b>	1.Sınıf	1252	30.3
	2.Sınıf	994	24.0
	3.Sınıf	908	21.9
	4.Sınıf	994	23.8
<b>Bilgisayarla İlgili Kurs/ders</b>	Kurs/ders alan	1734	41.9
	Kurs/ders almayan	2404	58.1

Çizelge 3'te gösterildiği gibi araştırmaya katılanların % 67.9'unu erkek öğrenciler, % 32.1'ini ise kız öğrenciler oluşturmaktadır.

Öğrencilerin yaş gruplarına bakıldığında araştırmaya katılanların % 57.9'unu 17-21 yaş aralığındaki öğrenciler, % 40.4'ünü 22-26 yaş aralığındaki öğrenciler, %1.4'ünü 27-31 yaş aralığındaki öğrenciler, %0.4'ünü ise 32-36 yaş aralığındaki öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrenciler fakülteler açısından incelendiğinde %35.4'ünü Mühendislik Fakültesinde okuyan öğrenciler, % 16'sını İktisadi ve İdari Bilimler

Fakültesindeki öğrenciler, %13.5'ini Teknik Eğitim Fakültesindeki öğrenciler, %10.9'unu Eğitim Fakültesindeki öğrenciler, %10.1'ini Fen-Edebiyat Fakültesindeki öğrenciler, %7.1'ini İletişim Fakültesindeki öğrenciler, %2.6'sını Tıp Fakültesindeki öğrenciler, %2'sini Güzel Sanatlar Fakültesindeki öğrenciler, %1.2'sini Mimarlık ve Tasarım Fakültesindeki öğrenciler, %1.1'ini Hukuk Fakültesindeki öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılanların % 69.4'ünü sayısal bölümde okuyan öğrenciler, %30.6'sını sözel bölümde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır.

Öğrencilerin okudukları sınıflar açısından dağılımlarına bakıldığında % 30.3'ünü 1. sınıfta okuyan öğrenciler, % 24'ünü 2. sınıfta okuyan öğrenciler, %16.6'sını 3. sınıfta okuyan öğrenciler, %18.8'ini 4. sınıfta okuyan öğrenciler, %7'sini 5. sınıfta okuyan öğrenciler, %3.4'ünü 6. sınıfta okuyan öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılanların % 41.9'unu bilgisayarla ilgili kurs/ders alan öğrenciler, %58.1'ini bilgisayarla ilgili kurs/ders almayan öğrenciler oluşturmaktadır.

### **Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bilgisayar Okur-Yazarlık Davranışlarını Gösterme Düzeylerine İlişkin Bulgular**

Genel olarak öğrencilerin bilgisayar okur-yazarlık davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin analiz sonuçları Çizelge 4'te verilmiştir.

**Çizelge 4.** Öğrencilerin bilgisayar okur-yazarlık davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin analiz sonuçları

Madde No	Aritmetik Ortalama ( $\bar{x}$ )	Standart Sapma (ss)
1	3.77	0.96
2	3.40	1.50
3	4.82	0.52
4	4.90	0.39
5	4.84	0.49
6	4.88	0.43
7	4.89	0.41
8	4.92	0.36
9	4.85	0.53
10	4.85	0.53
11	4.81	0.60
12	4.54	0.89
13	2.84	1.43
14	4.85	0.50

Çizelge 4. devam

15	4.24	1.20
16	4.28	1.19
17	4.39	1.11
18	4.38	1.00
19	4.00	1.30
20	4.77	0.66
21	4.53	0.94
22	4.43	1.03
23	4.81	0.58
24	4.86	0.48
25	4.77	0.67
26	4.82	0.55
27	4.80	0.61
28	4.88	0.42
29	4.55	0.93
30	2.89	1.42
31	3.02	1.49
32	4.85	0.51
33	4.02	1.06
34	2.29	1.36
35	2.14	1.28
36	2.24	1.34
37	2.36	1.33
38	2.88	1.31
39	3.04	1.26
40	2.39	1.28
Toplam	164.01	23.24

Genel olarak öğrencilerin bilgisayar okur-yazarlık davranışları incelendiğinde 5 üzerinden en yüksek ortalamanın 8. maddeye ( $\bar{x}=4.92$ ) ait olduğu görülmektedir. “Bilgisayarı açarak bir CD’yi çalıştırabilirim” ifadesi için öğrencilerin %94’ü “çok iyi” yapabilirim seçeneğini işaretlemişlerdir. 8. maddeden sonraki en yüksek ortalamanın 4. maddeye ( $\bar{x}=4.90$ ) ait olduğu görülmektedir. “Bilgisayarda oluşturduğum dosya ve klasörleri silebilirim” ifadesine araştırmaya katılan öğrencilerin %92.4’ü “çok iyi” yapabilirim şeklinde cevap vermişlerdir.

Çizelge 4 incelendiğinde aritmetik ortalaması en düşük maddenin ise 35. Madde ( $\bar{x}=2.14$ ) olduğu görülmektedir. Bu maddenin ileri düzeyde bir bilgisayar yeterliliği olduğu ifade edilebilir. “C, C++, Pascal, Java vb. bilgisayar programı ile yazılmış bir programdaki hataları bulabilirim” ifadesi için araştırmaya katılan öğrencilerin %7.9’u “çok iyi” yapabilirim seçeneğini işaretlemişlerdir. Genel olarak incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin bu ölçekten alabileceği en yüksek toplam puan 200’dür. Bu ölçüt dikkate alındığında araştırmaya katılan tüm öğrencilerin aritmetik ortalaması



$\bar{x}=164.01$ 'dir. Ortaya çıkan sonucun araştırmaya katılan öğrencilerin bilgisayar okur-yazarlık düzeyi için yüksek bir değer olduğu ifade edilebilir.

### Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Bilgisayar Okur-Yazarlık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin bilgisayar okur-yazarlık düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik t testi yapılmıştır. t testi sonuçları Çizelge 5'te verilmiştir.

**Çizelge 5.** Öğrencilerin bilgisayar okur-yazarlık düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Erkek	2809	167.78	21.94	4136	15.61	.000
Kız	1329	156.04	23.88			

Öğrencilerin bilgisayar okur-yazarlık düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [ $t_{(4136)}=15.61$ ,  $p<.001$ ]. Erkek öğrencilerin bilgisayar okur-yazarlık düzeyleri ( $\bar{x}=167.78$ ) kız öğrencilere ( $\bar{x}=156.04$ ) göre daha yüksektir. Bu bulgu bilgisayar okur-yazarlık düzeyi ile öğrencilerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılığın var olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

### Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaşlarına Göre Bilgisayar Okur-Yazarlık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin bilgisayar okur-yazarlık düzeylerinin yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek faktörlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 6'da verilmiştir.

**Çizelge 6.** Öğrencilerin bilgisayar okur-yazarlık düzeylerinin yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin varyans analizi sonuçları

Varyansın kaynağı	Karalar toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplar arası	74175.327	3	24725.109	47.311	.000***	1-2; 1-3
Gruplar içi	2160462	4134	522.608			
Toplam	2234637	4137				

\*\*\*p<.001

Analiz sonuçları öğrencilerin bilgisayar okur-yazarlık düzeyleri ile yaş grupları açısından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [ $F_{(3-4|134)}=47.31, p<.001$ ]. Başka bir deyişle öğrencilerin bilgisayar okur-yazarlık düzeyleri, yaş gruplarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Öğrencilerin yaşları arasındaki farklılıklarına ilişkin aritmetik ortalama sonuçları Çizelge 7’de verilmiştir.

**Çizelge 7.** Öğrencilerin yaşları arasındaki farklılıklara ilişkin aritmetik ortalama sonuçları

Öğrencilerin yaşı	Aritmetik ortalama ( $\bar{x}$ )	Standart Sapma (ss)
17-21(1)	160.42	24.16
22-26(2)	168.84	20.96
27-31(3)	172.55	20.26
32-36(4)	166.20	19.15

Çizelge 7’deki aritmetik ortalamalar incelendiğinde, öğrencilerin yaşı arasındaki farklılıklara ilişkin en yüksek ortalamanın 27-31 yaş grubuna ( $\bar{x}=172.55$ ) ait olduğunu bunu sırasıyla 22-26 yaş grubunun ( $\bar{x}=168.84$ ), 32-36 yaş grubunun ( $\bar{x}=166.20$ ) ve 17-21 yaş grubunun ( $\bar{x}=160.42$ ) izlediği görülmektedir. 17-21 yaş arasındaki grubun diğer yaş gruplarına göre düşük çıkmasının nedenlerinden biri bu yaş grubundakilerin genellikle bilgisayarla chat yapması ve üniversiteye hazırlandıkları için bu konuya yeterince zaman ayıramadıkları şeklinde ifade edilebilir.

Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Scheffe testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları Çizelge 6’da verilmiştir. Çizelge 6’da görüldüğü gibi 17-21 ile 22-26 yaş grubu arasında; 17-21 ile 27-31 yaş grubu arasında anlamlı farklılıklar vardır. 22-26 ile 27-31 yaş gruplarının bilgisayar okur-yazarlık düzeylerinin 17-21 yaş grubuna göre daha yüksek olduğunu ifade etmek mümkündür.

### **Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okudukları Fakülterele Göre Bilgisayar Okur-Yazarlık Düzeylerine İlişkin Bulgular**

Öğrencilerin bilgisayar okur-yazarlık düzeylerinin okudukları fakülterele göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek faktörlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 8’de verilmiştir.

**Çizelge 8.** Öğrencilerin bilgisayar okur-yazarlık düzeylerinin okudukları fakültelere göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin varyans analizi sonuçları

Varyansın kaynağı	Karalar toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplar arası	201198.7	9	22355.416	45.383	.000***	2-6;2-4;
Gruplar içi	2033438	4128	492.597			2-9;2-10;
						3-4;3-6;
						3-9;3-10;
						4-5;4-11;
						5-6;5-8;
						5-9;5-10;
						6-9;6-10;
						6-11;7-9;
						7-10;8-11;
						9-11;10-11
Toplam	2033438	4137				

\*\*\*p<.001

Analiz sonuçları öğrencilerin bilgisayar okur-yazarlık düzeyleri ile okudukları fakülte açısından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [ $F_{(10-4127)}=45.38$ ,  $p<.001$ ]. Başka bir deyişle öğrencilerin bilgisayar okur-yazarlık düzeyleri okudukları fakültele bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Öğrencilerin okudukları fakülteler açısından farklılıklarına ilişkin aritmetik ortalama sonuçları Çizelge 9’da verilmiştir.

**Çizelge 9.** Öğrencilerin okudukları fakülteler açısından farklılıklara ilişkin aritmetik ortalama sonuçları

Fakülteler	Aritmetik ortalama ( $\bar{x}$ )	Standart Sapma (ss)
Eğitim Fakültesi (2)	153.24	27.14
Fen-Edebiyat Fakültesi (3)	156.09	23.11
Güzel Sanatlar Fakültesi (4)	169.20	22.95
Hukuk Fakültesi (5)	146.02	37.44
İkt. ve İdari Bilim. Fakültesi (6)	163.80	20.30
İletişim Fakültesi (7)	159.17	25.42
Mimarlık ve Tasarım Fakültesi (8)	168.34	15.12
Mühendislik Fakültesi (9)	169.60	19.35
Teknik Eğitim Fakültesi (10)	170.34	21.58
Tıp Fakültesi (11)	147.82	26.79

Çizelge 9’daki aritmetik ortalamalar incelendiğinde, öğrencilerin okudukları fakülteler açısından farklılıklara ilişkin en yüksek ortalamanın Teknik Eğitim Fakültesine ( $\bar{x}=170.34$ ) ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla Mühendislik Fakültesi ( $\bar{x}=169.60$ ), Güzel Sanatlar Fakültesi ( $\bar{x}=169.20$ ), Mimarlık ve Tasarım Fakültesi

( $\bar{x}$ =168.34), İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ( $\bar{x}$ =163.80), İletişim Fakültesi ( $\bar{x}$ =159.17), Fen-Edebiyat Fakültesi ( $\bar{x}$ =156.09), Eğitim Fakültesi ( $\bar{x}$ =153.24), Tıp Fakültesi ( $\bar{x}$ =147.82), Hukuk Fakültesi ( $\bar{x}$ =146.02) izlemektedir.

Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Scheffe testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları Çizelge 8’de verilmiştir. Çizelgeden anlaşılacağı üzere Eğitim Fakültesi öğrencilerinin bilgisayar okur-yazarlık düzeyleri( $\bar{x}$ =153.24), İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde, Mimarlık ve Tasarım Fakültesinde, Güzel Sanatlar Fakültesinde, Mühendislik Fakültesinde ve Teknik Eğitim Fakültesinde okuyan öğrencilerin bilgisayar-okur-yazarlık düzeylerinden daha düşüktür. Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin bilgisayar okur-yazarlık düzeyleri( $\bar{x}$ =156.09), İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde, Mühendislik Fakültesinde ve Teknik Eğitim Fakültesinde okuyan öğrencilerin bilgisayar okur-yazarlık düzeyinden daha düşüktür. Güzel Sanatlar Fakültesinde okuyan öğrencilerin bilgisayar okur-yazarlık düzeyleri( $\bar{x}$ =169.20), Hukuk Fakültesinde ve Tıp Fakültesinde okuyan öğrencilerin bilgisayar okur-yazarlık düzeyinden daha yüksektir. Hukuk Fakültesinde okuyan öğrencilerin bilgisayar okur-yazarlık düzeyleri( $\bar{x}$ =146.02), İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde Mühendislik Fakültesinde ve Teknik Eğitim Fakültesinde okuyan öğrencilerin bilgisayar okur-yazarlık düzeyinden daha düşüktür.

### **Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okudukları Bölümlere Göre Bilgisayar Okur-Yazarlık Düzeylerine İlişkin Bulgular**

Öğrencilerin bilgisayar okur-yazarlık düzeylerinin okudukları bölümlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için t testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 10’da verilmiştir.

**Çizelge 10.** Öğrencilerin bilgisayar okur-yazarlık düzeylerinin okudukları bölümlere göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçları

Bölüm	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Sayısal	2872	166.16	22.23	4136	9.04	.000
Sözel	1266	159.13	24.69			

Öğrencilerin bilgisayar okur-yazarlık düzeyleri ile ilgili puanları, okudukları bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [ $t_{(4136)}=9.04, p<.001$ ]. Sayısal bölümde

okuyan öğrencilerin bilgisayar okur-yazarlık düzeyleri ( $\bar{x}=166.16$ ), sözel bölümde okuyan öğrencilere ( $\bar{x}=159.13$ ) göre daha yüksektir. Bu bulgu bilgisayar okur-yazarlık düzeyi ile öğrencilerin okudukları bölüm türü arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

### Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okudukları Sınıflara Göre Bilgisayar Okur-Yazarlık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin bilgisayar okur-yazarlık düzeylerinin okudukları sınıflara göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek faktörlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 11’de verilmiştir.

**Çizelge 11.** Öğrencilerin bilgisayar okur-yazarlık düzeylerinin okudukları sınıflara göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin varyans analizi sonuçları.

Varyansın kaynağı	Karalar toplamı fark	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı
Gruplar arası	188279.2	5	37655.849	76.035	.000***	1-2;1-3;
Gruplar içi	2046358	4132	495.246			1-4;1-5; 2-4; 2-5; 1-6; 2-3; 2-6
Toplam	2234637	4137				

\*\*\*p<.001

Analiz sonuçları öğrencilerin bilgisayar okur-yazarlık düzeyleri ile okudukları sınıflar açısından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [ $F_{(5-4132)}=76.035$ ,  $p<.001$ ]. Başka bir deyişle öğrencilerin bilgisayar okur-yazarlık düzeyleri okudukları sınıflara bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Öğrencilerin okudukları fakülteler açısından farklılıklarına ilişkin aritmetik ortalama sonuçları Çizelge 12’de verilmiştir.

**Çizelge 12.** Öğrencilerin okudukları sınıflar açısından farklılıklara ilişkin aritmetik ortalama sonuçları.

Fakülteler	Aritmetik ortalama ( $\bar{x}$ )	Standart Sapma (ss)
1. Sınıf (1)	155.08	25.71
2. Sınıf (2)	162.77	23.43
3. Sınıf (3)	168.42	19.18
4. Sınıf (4)	171.60	18.45
5. Sınıf (5)	172.86	16.55
6. Sınıf (6)	170.61	23.71

Çizelge 12'deki aritmetik ortalamalar incelendiğinde, öğrencilerin okudukları sınıflar açısından farklılıklara ilişkin en yüksek ortalamanın 5. Sınıfa ( $\bar{x}=172,86$ ) ait olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla 4. Sınıf ( $\bar{x}=171.60$ ), 6. Sınıf ( $\bar{x}=170.61$ ), 3. Sınıf ( $\bar{x}=168.42$ ), 2. Sınıf ( $\bar{x}=162.77$ ) ve 1. Sınıf ( $\bar{x}=155.08$ ) izlemektedir. Bu bulguya göre öğrencilerin sınıf düzeyleri yükseldikçe bilgisayar okur-yazarlık düzeyleri de paralel olarak yükselmektedir şeklinde bir ifade yazmak mümkündür.

Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Scheffe testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları Çizelge 11'de verilmiştir. Çizelgeden anlaşılacağı üzere üniversite 1. sınıftaki öğrencilerin bilgisayar okur-yazarlık düzeyleri ( $\bar{x}=155.08$ ), 2.-3.-4.-5.-6. sınıftaki öğrencilerin bilgisayar okur-yazarlık düzeylerinden daha düşüktür. 2. sınıftaki öğrencilerin bilgisayar okur-yazarlık düzeyleri ( $\bar{x}=162.77$ ) ise 3.-4.-5.-6. sınıftaki öğrencilerden daha düşüktür. Yukarıdaki analiz sonuçlarında öğrencilerin yaşları ile ilgili araştırma bulgularında 17-21 yaş grubundaki öğrencilerin (muhtemelen 1. sınıflar) bilgisayar okur-yazarlık düzeylerinin diğer yaş gruplarına göre düşük çıktığını göstermekteydi. Bu araştırma bulgusunun 1. sınıf öğrencileri ile ilgili bulguyu destekler biçimde çıktığı görülmektedir.

### **Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bilgisayarla İlgili Kurs/Ders Alma Durumlarına Göre Bilgisayar Okur-Yazarlık Düzeylerine İlişkin Bulgular**

Öğrencilerin bilgisayar okur-yazarlık düzeylerinin bilgisayarla ilgili kurs/ders alıp almadıklarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için t testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 13'de verilmiştir.

**Çizelge 13.** Öğrencilerin bilgisayar okur-yazarlık düzeylerinin bilgisayarla ilgili kurs/ders alıp almadıklarına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz

Bölüm	N	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Alan	1734	166.43	21.10	4136	5.70	.000
Almayan	2404	162.27	24.52			

Öğrencilerin bilgisayar okur-yazarlık düzeyleri bilgisayarla ilgili kurs-ders alıp almadıklarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [ $t_{(4136)}=5.70$ ,  $p<.001$ ]. Bilgisayar dersi alanların puanları ( $\bar{x}=166.43$ ), almayanların puanlarına ( $\bar{x}=162.27$ ) göre daha

yüksektir. Bu bulgu bilgisayar okur-yazarlık düzeyi ile bilgisayarla ilgili kurs/ders alıp almama arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

## **SONUÇ ve ÖNERİLER**

Bu çalışmanın amacı Kocaeli Üniversitesi'ndeki öğrencilerin bilgisayar okur-yazarlık düzeylerinin belirlenmesidir. Yapılan çalışmada araştırmacılar tarafından bir ölçek geliştirilerek öğrencilerin bilgisayar okur-yazarlık düzeyleri ölçülmüştür. Daha sonra ortaya çıkan sonucun öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, okudukları fakülteleri, bölümleri, sınıfları ve daha önce bilgisayarla ilgili kurs/ders alıp almadıklarına göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin gerçekleştirilen araştırma sonucunda bilgisayar okur-yazarlık davranışlarını gösterme düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin bilgisayar okur-yazarlık davranışlarını gösterme düzeylerinin yüksek olması, öğrencilerin bu becerilerini geliştirmeye devam edebilmek için gereksinim duyacakları motivasyona sahip olduklarının ve söz konusu becerilerinin mevcut eğitim programlarında desteklenmesiyle olumlu yönde etkileneceğinin bir göstergesi olarak belirtilebilir. Bu doğrultuda, öğrencilerin eğitim yaşamları boyunca bilgisayar okur-yazarlık davranışlarını olumlu yönde geliştirmeleri için onlara bu becerilerini kullanma/uygulama olanakları yaratılmalı ve bu amaca uygun olarak mevcut eğitim programları Internet ve bilgisayar teknolojileriyle desteklenmelidir.

Öğrencilerin bilgisayar okur-yazarlık düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını test etmek için yapılan analizlerden ilgili literatürle tutarlılık gösteren sonuçlar elde edilmiştir. Erkek öğrencilerin bilgisayar okur-yazarlık düzeyleri kız öğrencilere göre daha yüksektir. Cinsiyet ve bilgisayar okur-yazarlık düzeyi konusunda erkek öğrenciler lehine elde edilen bulgular daha önce yapılan benzer araştırma bulgularını (Doğu, 2008; Işıksal ve Aşkar, 2003; Orhan ve Akkoyunlu, 2003; Murphy, Coover ve Owen, 1989; Torkzadeh ve Koufteros, 1994) destekler niteliktedir.

Analiz sonuçları öğrencilerin bilgisayar okur-yazarlık düzeyleri ile yaş grupları açısından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin yaşı arasındaki

farklılıklara ilişkin en yüksek ortalamanın 27-31 yaş grubuna ait olduğu bunu sırasıyla 22-26 yaş grubunun, 32-36 yaş grubunun ve 17-21 yaş grubunun izlediği görülmektedir.

Öğrencilerin bilgisayar okur-yazarlık düzeyleri ile okudukları sınıflar karşılaştırıldığında yaş gruplarında olduğu gibi farklı sınıflara devam eden öğrenciler arasında da anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okudukları sınıflar açısından farklılıklara ilişkin en yüksek ortalamanın 5. sınıfa ait olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin bilgisayar okur-yazarlık düzeylerinin yaş gruplarına ve öğrencilerin okudukları sınıflara göre incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular yukarıda da belirtildiği gibi birbirine paralel çıkmıştır. Bilgisayar okur-yazarlık düzeyinin yaş ve deneyimle pozitif yönde ilişkili olduğu ifade edilebilir. Bu sonuç öğrencilerin bilgisayar deneyimleri arttığında onların teknoloji yeterlik seviyelerinin arttığını da göstermektedir. Bilgisayar tecrübesi ve bilgisayar öz-yeterlik algısıyla ilgili yapılan araştırmalar (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003; Aşkar ve Umay, 2001; Seferoğlu, 2005; Doyle, Stamouli, Huggard, 2005; Phelps, 2005; Joncour, Sinclair, Bailey, 1994) elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Kısaca öğrencilerin öğretim yaşamlarına başlama zamanlarından mezuniyet zamanlarına kadar geçen süreçte bilgisayar ve İnternet teknolojileri ile ilgili bilgi ve deneyimlerindeki artışın bilgisayar okur-yazarlık düzeylerini olumlu yönde etkilediği ifade edilebilir.

Öğrencilerin okudukları fakülteler açısından farklılıklara ilişkin en yüksek ortalamanın Teknik Eğitim Fakültesine ait olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bilgisayar okur-yazarlık düzeyleri ile okudukları fakülte açısından anlamlı farklılıkların bulunması ve bu farklılığın Teknik Eğitim Fakültesi, Mühendislik Fakültesi ve Mimarlık ve Tasarım Fakültesinde pozitif olması; öğrenme alanları bilgisayar ve İnternet teknolojileriyle yakından ilişkili ve öğretim programlarında bu teknolojilere dayalı dersler alan öğrencilerin bilgisayar okur-yazarlık düzeylerinin olumlu yönde etkilendiğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Ayrıca, Teknik Eğitim Fakültesi öğrencilerinin bilgisayar okur-yazarlık düzeylerinin diğer fakültedeki öğrencilerden daha yüksek olması durumu; Teknik Eğitim Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin çoğunlukla Mesleki ve Teknik Eğitim veren okullardan mezun olmaları ve öğrencilerin bilgisayar okur-yazarlık düzeyleri ile geçmiş deneyimleri ve bilgileri arasında olumlu bir ilişkili olduğu ile açıklanabilir.



Sayısal bölümde okuyan öğrencilerin bilgisayar okur-yazarlık düzeyleri, sözel bölümde okuyan öğrencilere göre daha yüksektir. Bu çalışmayla benzer bulgular Doğu(2008)'nin çalışmasında da bulunmuştur. Ortaya çıkan bu durumun sayısal bölümlerde okuyan öğrencilerin eğitim alanlarının bilgisayar teknolojisi ile yakından ilişkili olması ve sözel bölümdeki öğrencilere göre bilgisayar ile ilgili derslerinin daha çok olmasına bağlanabilir.

Öğrencilerin bilgisayar okur-yazarlık düzeyleri bilgisayarla ilgili kurs-ders alıp almadıklarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bilgisayar dersi alanların puanları, almayanların puanlarına göre daha yüksektir. Ortaya çıkan sonucun öğrencilerin bu alandaki bilgilerinin olumlu etkisi olarak açıklanabilir. Öğrencilerin öğretim yaşamlarında bilgisayar okur-yazarlık düzeylerini geliştirmeye yönelik dersler almalarının onların bilgisayar okur-yazar yeterliliklerinin geliştirilmesine büyük katkısı olduğu şeklinde açıklanabilir. Akkoyunlu (1996)'da yaptığı çalışmada, öğrencilerin aldıkları bilgisayar derslerinin sayısı arttıkça ve bilgisayar konusunda deneyim kazandıkça bilgisayara karşı kaygılarının azaldığı, kendilerine olan güvenlerinin ve bilgisayara karşı sevgilerinin arttığı ortaya konmuştur.

Çalışma sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkılarak sunulan yorumlar ışığında, öğrencilerin bilgisayar okur-yazarlık düzeylerinin, öğrenci merkezli ve teknoloji destekli öğretim ortamlarının tasarımı ve geliştirilmesini olumlu yönde etkileyeceği ifade edilebilir. Bu çerçevede, öğretim üyelerinin öğrencilerin bilgisayar okur-yazarlık düzeylerini göz önüne alarak öğrencilerin bu alandaki becerilerini öğrenim gördükleri alanlarda uygulama ve geliştirme fırsatını onlara sunmaları yaşam boyu öğrenmeye yatkın ve bilgi çağına uyum sağlayabilen bireyler yetiştirmek açısından faydalı olacaktır. Ayrıca bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, üniversitelerde verilmekte olan Temel Bilgi Teknolojileri eğitiminin içeriğinin güncellenmesi çalışmalarına da ışık tutabilir.

### ***Teşekkür***

*Bu çalışmanın kaynağını oluşturan anket verilerinin sağlanmasında destek sağlayan Sayın Prof.Dr. Kadir Erkan'a; anketlerin elektronik ortama aktarılması ve sonuçların toplanmasında destek veren Enformatik Bölümü öğretim elemanları Öğr.Gör. Serdar Solak ve Okutman Uğur Yıldız'a katkılarından dolayı teşekkürlerimizi sunarız.*

## KAYNAKLAR

- Akkoyunlu, B. (1996). Öğrencilerin Bilgisayara Karşı Tutumları. *Journal of Education and Science*, 20(100), 15-27.
- Akkoyunlu, B., & Kurbanoglu, S. (2003). Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı ve Bilgisayar Öz-Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-10.
- Akteke Öztürk, B., Arı, F., Kubuş, O., Gürbüz, T., & Çağiltay, K. (2008). Öğretim Teknolojileri Destek Ofisleri ve Üniversitedeki Rollerini, Akademik Bilişim Bildiri Kitapçığı, 101, Çanakkale, Türkiye, 30 Ocak - 1 Şubat 2008.
- Aşkar, P., & Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğretmen adaylarının bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.
- Childers S. (2003). Computer literacy: Necessity or buzzword? *Information Technology and Libraries*, 22 (3): 100-104 Sep.
- Caspo, N. (2002). Certification of computer literacy. *T.H.E Journal Online*. Retrieved on April 7, 2004, [www.thejournal.com/magazine/vault/articleprintversion.cfm?aid-4117](http://www.thejournal.com/magazine/vault/articleprintversion.cfm?aid-4117)
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A First Course in Factor Analysis* (2nd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale.
- Çelik, F., Kocaman, F. & Önal, A.S., (2008). Burdur İli Merkez İlçe İlköğretim Öğretmenlerinin Bilgisayar Okur-Yazarlık Seviyeleri . *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(15), 1-13.
- Doyle, E. Stamouli, I., & Huggard, M. (2005). Computer anxiety, self-efficacy, computer experience: An investigation throughout a computer science degree. 35 th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference. Indianapolis, IN. Available: <http://ieeexplore.ieee.org/iel5/10731/33854/01612246.pdf>
- Doğu, A.H. (2008). Üniversiteyi kazanan öğrencilerin temel bilgi teknolojilerini kullanabilme düzeylerinin bölgesel analizi. Akademik Bilişim 2008. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, 30 Ocak - 01 Şubat 2008.
- Göldağ B. (2006). İnönü Üniversitesi Meslek Yüksekokulları Öğrencilerinin Bilgisayar Programlarını Etkin Bir Sekilde Kullanabilmeye İlişkin Görüşleri.

- Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Işıksal, M. & Aşkar, P. (2003). İlköğretim Öğrencileri için Matematik ve Bilgisayar Öz-Yeterlik Algısı Ölçekleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (25),109-118.
- Joncour, N., Sinclair K.E. & Bailey, M. (1994). Computer Anxiety, Computer Experience and Self-Efficacy. Paper prepared for presentation at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Newcastle, New South Wales. Available: <http://www.aare.edu.au/94pap/joncn94401.txt>
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi – kavramlar-ilkeler-teknikler* (1st. ed.). Nobel Press.
- Kılınç A., & S. Salman (2006). Fen ve Matematik Alanları Öğretmen Adaylarında Bilgisayar Okuryazarlığı , *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 150-166.
- Murphy, C., Coover, D., & Owen, S. (1989). Development and validation of the computer self efficacy scale. *Education and Psychological Measurement*, (49), 893-899.
- Lupo, D., (2001). Computer literacy and applications via distance e-learning. *Computers & Education*, 36 (4), 333-345.
- Orhan, F. & Akkoyunlu, B. (2003). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Bölümü Öğrencilerinin Bilgisayar Kullanma Öz Yeterlik İnancı ile Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), 93-97.
- Sarı, S., & Erdem, A.R. (2005). Öğretim Elemanlarının Bilgisayar Programlarını ve İnterneti Bilme ve Kullanma Amaçları (Pamukkale Üniversitesi Örneği). *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 4 (1), 151-161.
- Phelps, D.C. (2005). Information system security: Self-efficacy and security effectiveness in Florida Libraries. A dissertation submitted to the College of Information, The Florida State University. Available: <http://etd.lib.fsu.edu/theses/available/etd02082005035903/unrestricted/dissertation.pdf>
- Seferoğlu, S. (2005) İlköğretim Öğretmenlerinin Bilgisayara Yönelik Öz-Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma. *Eğitim Araştırmaları*, 19, 89–101.

- Stanley L. D. (2003). Beyond Access: Psychosocial Barriers to Computer Literacy. *The Information Society*, 19, 407–416.
- Stephens P. (2005). A Decision Support System For Computer Literacy Training At Universities, *The Journal of Computer Information Systems*, 46, (2), page 22-35.
- Torkzadeh, G., & Koufteros, X. (1994) Factorial validity of a computer self-efficacy scale and the impact of computer training, *Education and Psychological Measurement*, 54(3), 813-821.
- Tüfekçi, A. (2006). Avrupa bilgisayar yetkinlik sertifikası (ECDL) : Temel bilişim sertifikasyon modeli ve uygulamaları. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 38-48.
- Wecker, C., Kohnle†, C., & Fischer, F. (2007). Computer literacy and inquiry learning: when geeks learn less 2007. *The Authors. Journal compilation. Blackwell Publishing Ltd Journal of Computer Assisted Learning*, 23, 133–144.
- Yeşilyurt S., & Ş. Gül (2007). Bilgisayar Kullanma Becerileri ve Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeği (BKBBYTÖ): Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, s.79-88.
- ECDL Turkey (2008). ECDL-European Computer Driving Licence. <http://www.ecdl.org.tr/content.asp?NewID=00000000000016.TU&action=1>

## YENİLENEN PROGRAMLARIN UYGULANMASINDA ÖĞRETMENLERİN KARŞILAŞTIĞI SORUNLAR\*

**Yrd. Doç. Dr. Ömer Cem KARACAOĞLU**  
Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi  
[cemkaracaoglu@yahoo.com](mailto:cemkaracaoglu@yahoo.com)

**Yrd. Doç. Dr. Esin ACAR**  
Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi  
[esinnacar@gmail.com](mailto:esinnacar@gmail.com)

### ÖZET

Türkiye’de hâlihazırda yenilenmiş bulunan programların (2005) uygulanmasında karşılaşılan sorunların ya da eksiklerin saptanması ve tanımlanması amacını benimseyen çalışmamızda, bir eğitim programının oluşturulma ve uygulama aşamalarında yer alan en önemli öğelerden biri olan öğretmen, fikirlerine başvurulmuş önemli bir kaynak olmuştur. Amacımıza ulaşmak için kullandığımız araştırma yöntemimiz nitel özellik taşımasının yanı sıra, verilerin analizi esnasında istatistik kullanılması özelliğinden dolayı nicel bir özellik de taşımaktadır. Araştırma, mevcut durumu ortaya koymayı ve tanımlamayı hedeflediği için betimseldir. Çalışmadaki veriler, aslında yöntem kitaplarında bir tür tartışma yöntemi olarak geçen “kartopu” tekniği ile toplanmıştır. Araştırmanın bulguları, “süre” alt boyutunun çalışmadaki öğretmenler tarafından vurgulanan en fazla sorun olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca sırasıyla “ etkinlik, strateji, yöntem, teknik kullanımı-değerlendirme” ve “araç-gereç kullanımı ve bu araç-gereci kullanma ortamı” ile ilgili problemler vurgulanmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Eğitim programı, öğretmen görüşleri, kartopu tekniği

### THE ISSUES THAT TEACHERS ENCOUNTER DURING APPLICATION OF NEW CURRICULA

#### ABSTRACT

In our study, which considers the already renewed curricula in 2005 in terms of indicating and defining problems or deficiencies met during their practices, teacher, who are one of the most important elements in forming and performing *steps* of curriculum, is an important resource. The research method used in our study is a kind of quantitative method as well as it has a qualitative character because statistics was used during the data analyzing. The research is a descriptive study since it aims to *extract* and to define *the existing* station. Data of the study were gathered via “snowball” method, which is known as a kind of discussion method in the method books. The findings of the study emerged that “time” is the most popular sub-dimension emphasized by the teachers in the study. Also, the problems about “activity, strategy, method, technique using and evaluation” and “equipment use and suitable place for equipment use” in order were emphasized.

**Keywords:** Curriculum, teacher views , snowball technique

---

\* Bu çalışma 18. Eğitim Bilimleri Kurultayında sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

## GİRİŞ

Bilgide, konu alanında, toplumda, bireyin ihtiyaçlarında, dünyada ve eğitimde meydana gelen değişiklikler ve ortaya çıkan yeni anlayışlar/yönelimler program geliştirme sürecini zorunlu kılar. Program geliştirme, toplumun, bireyin ve konu alanlarının ihtiyaçlarına göre hedeflerin psikoloji ve felsefeden yararlanılarak saptandığı, hedeflere göre içeriğin, hedeflere ve içeriğe göre öğrenme-öğretme sürecinin, hedefler, içerik ve öğrenme-öğretme sürecine göre değerlendirmenin belirlendiği, düzenlendiği ve uygulandığı dinamik bir süreçtir (Karacaoğlu, 2006). Öğretim ve öğrenimin nasıl gerçekleştirildiği ister istemez ne öğrenildiğini biçimlendirir; örneğin, tam olarak çocuk merkezli olan pedagojide, eğitimciler öğrencilere öğretilen şey hakkındaki denetlemenin bir kısmını, yani programı, kabul ederler (Anderson-Levitt, 2008).

Program bazı yönlerden küreselleşiyor. Planlanmış program görünür bir şekilde dünya üzerinde daha fazla aynılaştığı ve batı tarzı eğitimin resmileştiği 1950'lerden beri programların daha fazla birbirlerine benzediği görülmektedir (Anderson ve Levitt, 2008). Eğitimdeki yeni anlayışlar ve yaklaşımlar, tüm dünya ülkelerini etkilediği gibi Türkiye'yi de etkilemiştir. Öğretim programlarının çağdaş ihtiyaçlara göre düzenlenmesi, diğer şartlara zemin oluşturması bakımından Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından öncelikli bir konu olarak görülmüştür. Dünyada ve Türkiye'de yaşanan gelişmeler doğrultusunda ilköğretim ve orta öğretim programlarının bütünsel bir bakışla yenilenmesi için çalışmaların gerekli olduğu ifade edilmiştir (MEB, 2006).

Yeni programların teorik olarak çağdaş yaklaşımları benimsediği söylenebilir. Bu programların, öğrencinin merkezde olduğu yapılandırmacı bir anlayışı benimsediği vurgulanmaktadır. Yeni program yapılandırmacı yaklaşıma, aktivite ilkesine, çoklu zekâ teorisine ve öğrenci merkezli öğretime dayanmaktadır. Öğretmenler öğretim programının etkili biçimde uygulanmasında anahtar kişilerdir. Bir öğretim programının başarısı büyük ölçüde öğretmenlerin programı benimsemelerine ve belirlenen amaç doğrultusunda uygulamalarına bağlıdır (Gömlüksiz, 2007). Programlarda, bilinçli olarak öğrencilerin işbirliği içinde bulunmalarını sağlayacak uygulamalara yönlendirilmesi ve dolayısıyla bireysel özelliklerini, yeteneklerini ya da farklılıklarını ön plana

çıkartabilmeleri hedeflenmektedir. Öğretilen ve öğrenilen eğitim programlarının pratikte birbirlerini desteklemeleri için, öğrenenin tecrübe edeceği yaşantılar, Dewey'in "öğrenmede karşılıklı değişim" diye adlandırdığı şeyden etkilenmek durumundadır (Morphew, 2002).

Öğretimde kullanılacak içeriğin tasarlandığı Programda, aynı zamanda bu içeriğin iletilmesi yolları da yer alır. Yeni programı sınıfta uygulamaya koymak öğretmenler için etkili bir profesyonel gelişime hizmet edebilir. Belirli bir programı öğrencileri ile birlikte uygulama, neler olduğunu kaydetme ve farklı fikirler üzerinde diğerleri ile tartışma suresinde öğretmenler, kendi öğretimleri ve öğrencilerinin öğrenmeleri hakkında bilgi sahibi olurlar (Connelly, 2008; akt. Cohen ve Hill, 1998).

Bir programın uygulanmasında karşılaşılan sorunların neler olduğu konusunda görüşüne başvurulacak öncelikli kişiler programın uygulayıcısı olan öğretmenlerdir. Öğretmenler, program uygulayıcısı olmalarının yanı sıra programın uygulanması için elverişli bir ortam hazırlama konusunda da sorumlu ve etkili olan yegâne kişilerdir. Bu nedenle, yeni programların uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunların uygulayıcı olarak önemli rolü olan öğretmenlerin bakış açılarıyla da değerlendirilmesi önemli görülmektedir

Diğer taraftan Yenilikçiler, yenilenen program ve bu programın denenmesinin öğretim uygulamalarına doğrudan yol göstermeyebileceği olasılığını işaret etmeye başlamışlardır. Öğrenci performansının yeni ölçütleri, yeni öğretim yollarını kullanmayı gerektirir (Wilson and Berne, 1999). Eğer yenilenen programlar öğretmenlerin öğretim uygulamalarını değiştirmeye yönelik olmazsa ya da öğretmenler bu programların uygulanmasında zorluklarla karşılaşılırsa, kuramsal olarak geliştirilen ya da iyileştirilen düzenlemelerin uygulamada yetersiz kalacağı açıktır. Bu temel gerekçelerden hareketle araştırmanın problemini öğretmenlerin yenilenen programların uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlerinin neler olduğu sorusu oluşturmaktadır.

### **Amaç**

Araştırmada, Türkiye'de 2005 yılında yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştıkları öncelikli sorunları betimleme ve bunlara çözüm önerileri getirme amaçlanmaktadır.

## YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizi açıklanmıştır. Araştırma, nitel bir araştırma olmasının yanı sıra verilerin analizi esnasında istatistik kullanılmasından dolayı nicel bir özellik de taşır.

### Araştırmanın Modeli

Araştırma, mevcut durumu ortaya koyan ve betimsel nitelik taşıyan bir çalışmadır. İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin yenilenen programların uygulanmasında karşılaştıkları sorunlar ya da güçlükler birinci ve ikinci önceliklerine göre belirlenmiş ve belirlenen bu sorunların eğitim uygulamaları üzerindeki etkileri incelenmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Aydın ili, Yenipazar ilçesinde görev yapan ve 18 Şubat 2008 tarihinde “Yeni Programlarda Öğretim Uygulamaları” seminerine katılan 82 öğretmen oluşturmuştur. 3’ü merkez 4’ü köyde olmak üzere, toplam 7 İlköğretim okulu, bir lise ve bir de anaokuluna sahip ilçede, 2 öğretmen hariç bütün öğretmenler yapılan seminere katılmışlardır. Toplam öğretmen sayısına göre 44 öğretmen sözleşmeli, 40’ı da kadrolu olarak çalışmaktadır.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, öğretim yöntemleriyle ilgili kitaplarda bir tur tartışma ya da sınıf içi aktivite yöntemi olarak geçen “kartopu” tekniği ile toplanmıştır. Alan yazın incelemesi sonucunda, verilerin toplanmasında kullanılan kartopu tekniğinin, öğretim amacıyla uygulandığı görülmüştür. Öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan kartopu uygulaması, Perez’e göre (2008) şu aşamalarla yapılır:

1. Öğrencilere boş kâğıtlar verilir.
2. Öğrencilerin gün içinde öğrendikleri şeyler hakkında konuşmaları sağlanır.
3. Kâğıtlarına birden üçe kadar numaralar yazdırılır.
4. Öğrencilerden bugün sınıfta öğrendikleri arasından önemli gördükleri üç şeyi bu numaraların yanına yazmaları istenir.



5. Öğrencilere düşünebilmeleri ve düşüncelerini not edebilmeleri için zaman verilir.
6. Öğrencilerden kâğıtları bir kartopuna benzeyecek şekilde buruşturmaları istenir.
7. Öğrenciler ellerinde kartoplarıyla birlikte ayakta dururlar.
8. Etkinliğin nazik ve gelişigüzel olacak şekilde yapılmasının önemi açıklanır.
9. Sinyal verildiğinde, öğrenciler ellerindeki kartopu şeklindeki kâğıtları nazik ama gelişigüzel bir şekilde havaya atar ve bir başkasının attığı kartopunu yakalayıp onun gün içinde öğrendiği en önemli üç şeyin ne olduğunu bulurlar.

Aydın ili Yenipazar ilçesinde görev yapan 82 öğretmene yeni programlarla ve tekniğin kullanımı ile ilgili kısa bir sunudan sonra birer adet boş kağıt dağıtılmış ve her öğretmenin karşılaştığı en önemli *sorunu* bu kağıda yazması istenmiştir. Daha sonra bu kâğıtların kartopu biçiminde buruşturup oturdukları alanda en uzak yere fırlatmaları istenmiştir. Ardından her öğretmen kendine en yakın kâğıdı almış, aklına gelen yaşadığı ve karşılaştığı ikinci sorunu elindeki daha önce yazılan sorunun altına yazmıştır. Daha sonra her öğretmenin ellerindeki kâğıtları bir noktaya isabet ettirecek şekilde atmaları istenmiş ve kartopu biçimindeki kâğıtlar belirlenen noktadan toplanmıştır. Toplanan kâğıtlarda yazan üstteki sorunlar, birinci öncelikli sorunlar olarak öğretmenlerin ifadelerine bağlı olarak sıralanmıştır. Bu sıralama yapılırken öğrenme-öğretme sürecinin alt boyutlarına göre sınıflama yapılmıştır. Diğer bir söyleyişle, sorun belirten görüşler; etkinlik, strateji, yöntem, teknik kullanımı ve değerlendirme, araç gereç kullanımı ve ortam, süre, öğretmen ve öğrenci alt boyutlarına göre sınıflandırılmıştır. Aynı işlem ikinci turda yazılan ikinci öncelikli sorunları alt boyutlara göre belirlemek üzere yapılmıştır. Bu işlemlerden sonra tüm sorunlar tabloleştirilmiş ve alt boyutlara göre frekansları hesaplanmıştır. Bu frekanslardan yola çıkarak veriler yorumlanmıştır.

## BULGULAR ve YORUM

Elde edilen veriler araştırmanın temel amacı doğrultusunda tablolaştırılmış ve tablolar açıklanarak yorumlanmıştır.

Kartopunun birinci tur uygulamasında öğretmenlerin ifade ettikleri sorunlar, alt boyutlara göre analiz edilmiş ve frekanslarını göstermek üzere Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Öğretmen Görüşlerine Göre Birinci Öncelikli Sorunların Programın Alt Boyutlarına Göre Dağılımı

Program Alt Boyutları	f
Süre	14
Araç gereç kullanımı ve uygun ortam	10
Öğretmen	10
Etkinlik, strateji, yöntem, teknik kullanımı ve değerlendirme	9
Öğrenci	6

Öğretmenlerin birinci öncelikli olarak ifade ettikleri sorunlar ile ilgili frekanslar incelendiğinde, en çok “süre” alt boyutu ile ilgili sorun olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin 14’ü, programdaki etkinlikler ve değerlendirme için zamanın yetmediği konusunu dile getirmişlerdir. 10 öğretmen, programda kaynaklanan sorunlara ilişkin “öğretmen” alt boyutu ile ilgili görüş bildirirken, 10 öğretmen de “araç gereç kullanımı ve ortam” alt boyutu ile ilgili görüş bildirmişlerdir. Programda karşılaşılan sorunlar arasında öğretmenlerin kendilerinden kaynaklanan eksikleri ifade etmiş olmalarına dayalı olarak, öğretmenlerin eğitim ihtiyacı hissetmekte oldukları yorumu yapılabilir. Öğretmenlerin yenilenen programın uygulanmasında karşılaştıkları diğer bir öncelikli sorunun araç gereç eksikliği ve ortamın uygun olmayışı, ders kitaplarının ve kılavuz kitapların eksiklerini dile getirmiş olmalarıdır. Bu bulgunun ortaya çıkmasında verilerin ilçe ve köyde öğretmenlik yapan öğretmenlerin görüşlerinden yararlanılmış olması etkili olabilir. Bu duruma dayalı olarak, ilçe ve köylerde hala birtakım olanakların yenilenen programların uygulanması için uygun olmadığı yorumu yapılabilir.

Kartopu tekniğinin ikinci aşamasında, öğretmenlerin yaşadıkları ikinci öncelikli sorunu belirlemek amacıyla, kendilerine en yakın kartopu biçimindeki kağıdı alıp, kağıda yaşadıkları ikinci sorunu yazmaları istenmiştir. Öğretmenler tarafından sorun

olduğu ifade edilen görüşler, birinci turdaki sorunların sınıflandırıldığı gibi; etkinlik, strateji, yöntem, teknik kullanımı ve değerlendirme, araç gereç kullanımı ve ortam, süre, öğretmen ve öğrenci alt boyutlarına göre sınıflandırılmıştır.

Kartopunun ikinci tur uygulamasında öğretmenlerin ifade ettikleri sorunlar, alt boyutlara göre analiz edilmiş ve frekanslarını göstermek üzere Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Öğretmen Görüşlerine Göre İkinci Öncelikli Sorunların Programın Alt Boyutlarına Göre Dağılımı

Program Alt Boyutları	f
Etkinlik, strateji, yöntem, teknik kullanımı ve değerlendirme	11
Süre	10
Araç gereç kullanımı ve ortam	8
Öğretmen	6
Öğrenci	2

Öğretmenlerin ikinci öncelikli olarak ifade ettikleri sorunlar ile ilgili frekanslar incelendiğinde, en çok “etkinlik, strateji, yöntem, teknik kullanımı ve değerlendirme” alt boyutu ile ilgili sorun olduğu görülmektedir. Bu alt boyutla ilgili en çok dile getirilen ara disiplin, performans değerlendirme gibi programa yeni giren uygulamaların gerçekleştirilmesinde yaşanan sorunlardır. Öğretmenlerin 11’i, programdaki etkinlikler ve değerlendirme için zamanın yetmediği konusunu dile getirmişlerdir. 10 öğretmen, programdan kaynaklanan sorunlara ilişkin “süre” alt boyutu ile ilgili görüş bildirirken, 8 öğretmen de “araç gereç kullanımı ve ortam” alt boyutu ile ilgili görüş bildirmişlerdir.

Kartopunun uygulamasının tamamında, öğretmenlerin ifade ettikleri sorunlar, alt boyutlara göre analiz edilmiş ve frekanslarını göstermek üzere Tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3.** Öğretmen Görüşlerine Göre Birinci ve İkinci Öncelikli Sorunların Programın Alt Boyutlarına Göre Dağılımı

Program Alt Boyutları	I. Öncelik	II. Öncelik	Toplam
	f	f	
Süre	14	10	24
Etkinlik, strateji, yöntem, teknik kullanımı ve değerlendirme	9	11	20
Araç gereç kullanımı ve uygun ortam	10	8	18
Öğretmen	10	6	16
Öğrenci	6	2	8

Öğretmenlerin birinci ve ikinci öncelikli olarak ifade ettikleri sorunlar birlikte değerlendirildiğinde, en çok “süre” alt boyutu ile ilgili sorun olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin 24’ü, programdaki etkinlikler ve değerlendirme için zamanın yetmediği konusunu dile getirmişlerdir. Bu konuya ilişkin (süre alt boyutu) öğretmen görüşlerinin bazılarına ifadelerle sadık kalınarak aşağıda yer verilmiştir:

- Etkinliklerin bir ders saati içinde bitirilememesi.
- Bazı derslerde zamanın yetersiz olması. (Sosyal Bilgiler, Türkçe vb.)
- Zaman ve etkinlik uyumsuzluğu sorunu.
- Değerlendirme sürecinin uzun zaman alması.
- En büyük sorun zaman.
- Zaman yetmemekte.
- Zamanın etkinlikler uygulanırken yeterli olmayışı.
- Konular çok ayrıntılı ve fazla. Zaman yetersiz.
- Etkinliklerde zaman yetmiyor.
- Etkinliklerin ders süresinde yetiştirilememesi.
- Etkinlikler önerilen sürede yetişmiyor.
- Kılavuz kitaplarda önerilen sürelerin uygun olmadığı. Yani planlardaki süreye uyarsak temmuza kadar ders yaparız.
- İlköğretim okulları ikinci kademede Fen ve Teknoloji dersi bir şubede dört saatten altı saate çıkarılmalıdır (En az).
- Etkinliklerin zamanında yetiştirilememesi.
- Yapılacak iş çok, süre az.

Öğretmenlerin birinci ve ikinci öncelikli olarak ifade ettikleri sorunlar birlikte değerlendirildiğinde, 20 öğretmen, programda karşılaşılan sorunlara ilişkin “etkinlik, strateji, yöntem, teknik kullanımı ve değerlendirme” alt boyutu ile ilgili görüş bildirmişlerdir. Bu konuya ilişkin öğretmen görüşlerinin bazılarına ifadelerle sadık kalınarak aşağıda yer verilmiştir:

- Etkinliklerin her öğrencinin seviyesine uygun olmaması.
- Etkinlikler için fotokopi ile çoğaltma hem kırtasiye oluşturuyor hem de zaman alıyor.
- Öğrencilerle etkinliklerin etkin bir şekilde zamanında, yeteri kadar yapılamaması.
- Öğrencilerin dikkatini çekmekte yaşanan zorluklar.

- Velilerin yeni programı tanıyamaması, öğrencisi yerine kendisini sorumlu tutması.
- Ara disiplinin öğretmenler tarafından bilinçli olarak uygulanması.
- Programda bilinmeyen, anlaşılamayan konuların olması.
- Performans ödevlerinin her ders için istenmesi.

Öğretmenlerin birinci ve ikinci öncelikli olarak ifade ettikleri sorunlar birlikte değerlendirildiğinde, 18 öğretmen, programda karşılaşılan sorunlara ilişkin “araç gereç kullanımı ve ortam” alt boyutu ile ilgili görüş bildirmişlerdir. Bu konuya ilişkin öğretmen görüşlerinin bazılarını ifadelerle sadık kalınarak aşağıda yer verilmiştir:

- Derslerin işlenişinde yeterli olabilecek araç ve gereçlerin temin edilememesi.
- Etkinlik yapmak için çok malzeme ve materyal istenmesi.
- Etkinlikler için görsel materyal (video vb.) bunların bir yerde bulunmaması.
- Kılavuz kitap (kaynak) eksikliği.
- Altyapı eksikliği (Bilgisayar, laboratuvar, projeksiyon, sınıf gibi).
- Tahmin etmeyi geliştirici CD ve benzeri kaynak materyallerin temini gerekir.
- Yeni programın en büyük sorunu köy koşulları düşünülmeden hazırlanmış olması.
- Performans ödevleri ve etkinliklerin bazıları aile ile birlikte ve malzemeyle yapıldığı için bunlarda sorun yaşıyoruz.

Öğretmenlerin birinci ve ikinci öncelikli olarak ifade ettikleri sorunlar birlikte değerlendirildiğinde,16 öğretmen, programda karşılaşılan sorunlara ilişkin “öğretmen” alt boyutu ile ilgili görüş bildirmişlerdir. Bu konuya ilişkin öğretmen görüşlerinin bazılarını ifadelerle sadık kalınarak aşağıda yer verilmiştir:

- Öğretmenlerin öğretmeye karşı heyecanlarının azalması.
- Yöneticilerin iyi bir örnek olmadıklarını öğretmenlerin görmesi.
- Yeni programlarla ilgili en büyük sorun, bu çalışmaların eski öğretmenlere yeterince tanıtılmamış ve bilgilendirilmemiş olmasıdır. Çünkü eğitim fakültesinden veya farklı kurum ve kuruluşlarından mezun olan bizler 25 yıldır hizmet etmiş ama yeniliklerle ilgili bir tek seminere veya hizmet içi eğitim faaliyetlerine alınmamıştır.
- Öğretmenler yeteri kadar bilgilendirilmedi.
- Öğretmenlerin, öğrencilere ödev yüklemesi yapması.

- Hizmet içi eğitimin yetersizliği. Verilenlerin de gerektiği şekilde verilmemesi. Yapmış olmak için yapılması.

Öğretmenlerin birinci ve ikinci öncelikli olarak ifade ettikleri sorunlar birlikte değerlendirildiğinde, 8 öğretmen, programda karşılaşılan sorunlara ilişkin “öğrenci” alt boyutu ile ilgili görüş bildirmişlerdir. Bu konuya ilişkin öğretmen görüşlerinin bazılarına ifadelere sadık kalınarak aşağıda yer verilmiştir:

- Yeni programla çocuk kendi okuduğu kitabı anlamakta zorlanıyor. Ya da anlayamıyor.
- Performans ödevlerinin zamanında teslim edilememesi.
- Öğrencilerin ilgisizliği.
- Öğrencilerin yanlış davranışlarından vazgeçirecek hiçbir yaptırım yok.
- Önceden tahmin etmekte öğrenci zorluk çekiyor.
- Öğrencilere aşırı ders yüklemesi yapılıyor. Bu sebeple çocuklar çocukluğunu yaşayamıyor. Yarış atı haline geldiler.
- Öğrenci seviyelerinin aynı olmaması.
- Öğrenci yetersizliği.

Araştırma bulguları ışığında elde edilen sonuçlar ve getirilen öneriler bu bölümde ortaya konmuştur.

## SONUÇ

Öğretmen görüşlerine göre yenilenen programlarda karşılaşılan sorunlar araştırma sonuçları olarak aşağıda sıralanmıştır.

1. Uygulamaya konulduğu tarih üzerinden (2005) dört yıl geçmiş olmasına karşın yenilenen programların uygulanmasında sorunların devam ettiği ve öğretmenlerin programları uygularken sorunlar yaşadığı belirlenmiştir.
2. Öğretmenlerin yenilenen programlara ilişkin sorun olarak belirttikleri görüşlerin, etkinlik, strateji, yöntem, teknik kullanımı ve değerlendirme; araç gereç kullanımı ve ortam; süre; öğretmen ve öğrenci alt boyutlarında yoğunlaştığı belirlenmiştir.

3. Yenilenen programlarda yaşanan en büyük sorunun zamanın yetmemesi olduğu belirlenmiştir. Etkinliklerin planlanmasında ve uygulanmasında, ölçme değerlendirme işlemlerinin yapılmasında sürenin yetmediği ortaya çıkmıştır.
4. Öğretmenlerin yenilenen programlar ve çağdaş yaklaşımlarla ilgili eğitimi ihtiyacı hissettikleri belirlenmiştir. Özellikle etkinlik düzenleme, ölçme değerlendirme, etkin öğrenme, ara disiplin, performans değerlendirme vb. konularda öğretmenlerin yetersiz oldukları belirlenmiştir.
5. Yenilenen eğitim programları ile ilgili öğretmenlere yönelik tasarlanan hizmet içi eğitim programlarının etkili olmadığı ve yetersiz olduğu belirlenmiştir.
6. Yenilenen programların yeterince esnek olmadığı, bölgesel, yöresel, ekonomik vb. farklılıkları yeterince dikkate almadığı belirlenmiştir. İlçe ve köylerde birtakım olanakların yenilenen programların uygulanması için uygun olmadığı, araç gereç ve ortam düzenleme konusunda eksiklerin olduğu belirlenmiştir.

## **TARTIŞMA**

Her ne kadar eğitim sistemi içindeki bireylerin ve toplumun ihtiyaçlarını dikkate alarak hazırlansa da, eğitim programları öğretmenler tarafından yeteri kadar anlaşılamadığı ve en önemlisi uygulanamadıkları surece eğitim sistemi üzerinde etkisiz ve sadece teoride kalmış programlar olarak kalırlar. Çağdaş eğitim anlayışıyla paralel olarak gelişen uygulama yapabilme ya da öğrenilenleri uygulayabilme anlayışı özellikle program geliştirme sürecinin öğretmen boyutunu daha da önemli hale getirmiş ve son dönemde bir çok çalışmayı öğretmenlere yönlendirmiştir. Bu düşünceleri temel alarak yönlendiğimiz ve ihtiyaçtan kaynaklanan bir durum olarak yaptığımız bu çalışma, öğretmenlerin yeni programlara ilişkin yaşadıkları sorunları kategorize etmemize yardımcı olmuştur.

Program geliştirmede, değerlendirmenin en önemli ögesi olan öğretmenler öne sürdükleri düşünceler ve uygulamada karşılaştıkları sorunları öncelikli olarak “süre” alt boyutu üzerinde odakladılar. Öğretmenlerin programların uygulanmasındaki

sorunlarının öncelikli olarak “sure” alt boyutunda toplanması, program hazırlanırken okullardaki ders isleme süreleri, koşulları, öğrenci düzeyleri gibi faktörlerin dikkate alınmadığı ya da yeteri kadar gerçekçi tespitlerin yapılmadığı düşüncesini ortaya çıkarmaktadır. İkinci alt boyut olan “etkinlik, strateji, yöntem, teknik kullanımı ve değerlendirme” konusundaki problemler de sure alt boyutundan tamamen bağımsız olmayıp öğretmen yetiştirme düzeni, yeterliliği ve fiziksel koşullarla ilişkili olan bir sorundur. Dolayısıyla araştırmacıları bu konudaki çalışmalara yönlendirecek bir sorun olarak on plana çıkmaktadır. Araç-gereç kullanımı, öğretmen ve öğrenci alt boyutlarıyla ilgili sonuçlar da aslında genel anlamda öğretmenlerin nitelikleri, fiziksel koşulları da içine alan okulların nitelikleri ve öğrenci-aile-çevre sacayağı ile bir bütün olarak değerlendirilmeli ve bu doğrultuda çözümler sunulmalıdır.

## **ÖNERİLER**

Araştırma sonuçlarına dayanılarak etkinlik, strateji, yöntem, teknik kullanımı ve değerlendirme; araç gereç kullanımı ve ortam; süre; öğretmen ve öğrenci alt boyutlarında belirlenen sorunlara ilişkin getirilen öneriler aşağıda sıralanmıştır.

1. Program geliştirme sürecinin sürekliliği ve operasyonelliği gereği programlar sürekli değerlendirilmeli, elde edilen geri bildirimler doğrultusunda müdahaleler ve düzeltmeler yapılmalıdır. Programların uygulanması sırasında öğretmenlerden ve programdaki tüm paydaşlardan geri bildirim elde edilmeli; bu amaçla tartışma ortamları oluşturulmalı, görüşmeler ve gözlemler yapılmalı, testler ve ölçekler uygulanmalıdır.
2. Yenilenen programlarda etkinliklerin uygulanması için gerekli süre verilmelidir. Bunun yanı sıra öğretmenlere etkinliklerin planlanmasında ve uygulanmasında, ölçme değerlendirme işlemlerinin yapılmasında süre kullanımı ile ilgili bilgiler verilmeli, etkili planlama alışkanlığı kazandırılmaya çalışılmalı ve zaman yönetimi programları uygulanmalıdır.
3. Yenilenen programlar daha esnek bir yapıya kavuşturulmalıdır. Programlar, bölgesel, yöresel, ekonomik vb. farklılıkları daha fazla dikkate alır nitelikte olmalıdır.



4. İlçe ve köylerde çağdaş yaklaşımların ve yenilenen programların gereği olanaklar artırılmalıdır. Programların daha verimli uygulanması için gerekli araç gereç eksikleri ve ortamlar için koşullar ile ilgili yetersizlikler giderilmelidir.
5. Öğretmenlerin yenilenen programlar ve çağdaş yaklaşımlarla ilgili eğitimi ihtiyaçlarını karşılayacak hizmet içi eğitim programları tasarlanmalıdır. Tasarlanan hizmet içi eğitim programları bir formaliteyi yerine getirme anlayışından uzak olmalı, uzman kişilerden yüz yüze eğitimin dışında, işbaşında birbirinden öğrenme, etkileşimli on-line eğitim, uzaktan eğitim olanakları kullanılarak eğitim programları tasarlanmalı ve uygulanmalıdır. Farklı ve çağdaş bir anlayışla tasarlanan hizmet içi eğitim programlarında; etkinlik düzenleme, ölçme değerlendirme, etkin öğrenme, ara disiplin, performans değerlendirme konularına öncelik verilmelidir.
6. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda daha büyük ve özellikleri farklı örneklem grupları alınmalı, öğretmenlerin eğitim ihtiyacını belirlemeye yönelik araştırmalar yapılmalı ve öğretim tekniği olarak kullanılan “kartopu” bilimsel araştırmalarda kullanılabilir.

#### KAYNAKÇA

- Anderson-Levitt, K. M. (2008). Globalization and Curriculum. In Connelly, F. M. The Sage Handbook of Curriculum and Instruction.
- Gömleksiz, M.N. (2007). Yeni İlköğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. **Eğitim Araştırmaları**. (27), 69–82.
- Gözütok, F. D. (2005). “Özensiz, altyapısı yetersiz bir program”. **Öğretmen Dünyası Dergisi**. Sayı: 298. 7–8
- Gözütok, F. D., Akgün, Ö. E. ve Karacaoğlu, Ö. C. (2005). “İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlikleri Açısından Değerlendirilmesi”. **Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**. 17–40. Ankara: Sim Matbaası.

- Jaques, D. (1985). **Learning in Groups: New Patterns of Learning**, Routledge: London
- Karacaoğlu, Ö. C. (2006). “Türkiye’de Yeni Programların Anlayışı, Temelleri ve Eleştirilen Yönleri”. **Türk Harb-İş Dergisi**. Sayı: 222, 40–42.
- MEB (2006). **Programların Geliştirilmesini Gerekli Kılan Nedenler**. Web (2006, Temmuz 11):  
[http://programlar.meb.gov.tr/prog\\_giris/prog\\_giris\\_1.html](http://programlar.meb.gov.tr/prog_giris/prog_giris_1.html)
- Morphew, V. N. (2002) Chapter 1. Web-Based Learning and Instruction: A Constructivist Approach. 1-15. in  
Web-Based Instructional Learning.
- Perez, K. D. (2008). **More Than 100 Brain-Friendly Tools and Strategies for Literacy Instruction**, Corwin Press: Thousand Oaks, California.
- Pesen, C. (2005). “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Yeni İlköğretim Matematik Öğretimi Programının Değerlendirilmesi”. **Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**. 272–281. Sim Matbaası: Ankara.
- Yaşar, Ş., Gültekin, M., Türkkın, B., Yıldız, N. ve Girmen, P. (2005). “Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Hazır bulunuşluk Düzeylerinin ve Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi (Eskişehir İli Örneği)”. **Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**. 51–63. Sim Matbaası: Ankara.
- Wilson, S.M. and Berne, J. (1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: An examination of research on contemporary professional development. In: Iran-Nejad, A. and Pearson, P.D., Editors, 1999. *Review of research in education* Vol. 24., American Educational Research Association, Washington, DC, 173–210.

## DERS ÇALIŞMA ÖZYETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ'NİN GELİŞTİRME ÇALIŞMASI\*

**Yrd.Doç.Dr. Hülya GÜVENÇ**  
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi,  
Eğitim Fakültesi  
guvenchulya@hotmail.com

### ÖZET

Bu çalışmanın amacı öğrencilerin ders çalışma sürecindeki edimleri ile ilgili özyeterlik algılarını ölçmede kullanılabilecek bir ölçek geliştirmektir. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları 579 (298 kız, 281 erkek) öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Geliştirme çalışmasında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizine başvurulmuş, madde ayırt edicilikleri belirlenmiş, Cronbach Alpha güvenilirlik sayısı hesaplanmıştır. Çalışma sonunda toplam varyansın 47.96'sını açıklayan 17 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi ölçeğin bağımsızlık ve sebat olarak adlandırılan iki alt boyuttan oluştuğunu göstermiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda iki boyutlu modelin uygun olduğu belirlenmiştir ( $\chi^2=198.49$ ;  $df=118$ ,  $p=0.00$ ;  $\chi^2/df=1.68$ ;  $RMSEA=0,034$ ;  $CFI=.98$ ;  $GFI=.96$ ). Test madde korelasyonları .50 ile .65 arasında değişmekte olup Cronbach Alpha katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır.

**Anahtar sözcükler:** Özyeterlik, ders çalışma, güdü.

### DEVELOPMENT OF SELF-EFFICACY PERCEPTIONS FOR STUDYING SCALE

#### ABSTRACT

The purpose of the study is to develop a scale in order to measure perceived self-efficacy regarding performing general studying processes. 579 ( 298 female, 281 male) primary school students participated in the validity and reliability studies. Exploratory and confirmatory factor analysis was applied. Item discriminations were tested and determined the reliability of scale Cronbach Alpha internal consistency coefficient were calculated. Self-Efficacy for Studying Scale is explained 47.96% of the total variance. The scale is composed of 17 items and two factors are named as interdependence and perseverance. Confirmatory factor analysis showed the model had a reasonably good fit to data ( $\chi^2=198.49$ ;  $df=118$ ,  $p=0.00$ ;  $\chi^2/df=1.68$ ;  $RMSEA= 0,034$ ;  $CFI=.98$ ;  $GFI=.96$ ). Item test correlation coefficients were ranged .50-.65. Cronbach internal consistency coefficient of the whole scale was found to be .91.

**Keywords:** Self-efficacy, study, motivation

---

\* Bu makale Güvenç H. (2009) "Çalışma Günlüklerinin Öğrencilerin Özdüzenlemeli Öğrenmelerine Etkileri" isimli yayınlanmamış proje raporuna dayalı olarak hazırlanmıştır.

## GİRİŞ

Bandura özyeterlik kavramını, insanların tasarlanmış bir edimin gerektirdiği eylemlerin örgütlenmesi ve yerine getirilmesiyle ilgili yargıları olarak tanımlanmıştır (Bandura, 1986, s.391). İnsan işlevlerinde temel kişisel değişkenler arasında en önemlisi olan özyeterlik insanların seçimlerini, çabalarını ve azimlerini etkilemektedir (Schunk, 1991). Schunk (1985) özyeterliğin yetenekle edim arasında aracı gibi işlev yaptığını belirtilmiştir. Bunun yanı sıra özyeterliğin diğer güdüsel yapılara göre davranışsal çıktıları daha tutarlı bir şekilde yordadığı kanıtlanmıştır (Pajares, 2002).

Eğitim alanında yapılan çalışmalarda edim ile özyeterlik algısıyla ilgili benzer ilişkiler ortaya koymaktadır. Düşük özyeterlik algısına sahip öğrenciler yeterli olamayacaklarını düşündükleri akademik işlerden kaçınırlar (Schunk, 1991). Yeterli olduğunu düşünen öğrenciler yetersiz olduğunu düşünenlere göre daha fazla bilişsel ve bilişüstü strateji kullanır, akademik işi bitirmek için daha azimli olurlar (Pintrich & Groot,1990). Bunun yanı sıra yüksek özyeterlik algısına sahip öğrencilerin içeriği anlamak için daha fazla zaman harcadığı da belirlenmiştir (Peterson, Swing, Braverman & Buss, 1982). Yapılan pek çok araştırma özyeterlik algısının akademik edim için güçlü bir yordayıcı olduğunu ortaya koymuştur (Shell, Murphy, & Bruning, 1989; Pajares & Miller, 1994; Schunk, Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons, 1992). Akademik edim ile özyeterlik algısı arasındaki güçlü ilişki, öğrencilerin özyeterlik algılarını ölçme gereğini ortaya koymaktadır. Ancak böyle bir girişimden önce özyeterlik algısının yapısını anlamak gerekir.

Özyeterlik algısı benlik saygısı, algılanan kontrol, çıktı beklentisi, benlik kavramı gibi bireyin kendisiyle ilgili diğer algılarıyla karıştırılmamalıdır (Bandura, 2006; Schunk, 1991). Benlik saygısı olarak adlandırılan özsaygıya ilişkin yargılar, kişinin kendisi hakkında hissettiklerini ortaya koyan duygusal tepkilerdir (Zimmerman, 2006). Çıktı beklentisi ise kişinin ediminin sonucunda meydana gelecek ürünle ilgili yargılarını ifade eder. Algılanan kontrol ise denetim odağıyla ilgili çalışmaların ilk dönemlerinde ortaya çıkmış bir kavram olup, kişinin ortaya çıkan ürünlerde kendi davranışlarının mı, kendisi dışındaki etkenlerin mi kontrolü

olduğuna ilişkin genel beklentileridir (Zimmerman, 2006). Bütün bu yapılar bireylerin kişisel inanışları olmakla birlikte, yeterliliklerle ilgili yargılardan yani Özyeterlik algısından farklıdır. Özyeterlik algısı “*yapabilirim*” olarak ifade edilebilecek yeterlilik ve kapasitelerle ilgilidir. Bu doğrultuda özyeterlik algısına en benzer kişisel yargı yapısının benlik kavramı olduğu söylenebilir. Ancak benlik kavramı kişinin kendi yeterlilikleriyle ilgili genel yargılarını ifade ederken, özyeterlik algısı belli bir amaç ya da amaçlara ulaşmak için örgütlenen ve ortaya koyulan bir dizi eylemi yerine getirmeyle ilgili kişisel yeterliliklere ilişkin bağlamsal yargıları ifade eder. Bir başka ifade ile benlik kavramının bazı şeyleri yerine getirmede ne denli iyi olduğunuzu ifade eden genel yargıları, Özyeterlik algısının ise “*bunu yapabilirim*” şeklinde, bireyin alana özel yargılarını içerdiği söylenebilir. Zimmerman (2006) özyeterlik algısı yapılarının dört temel özelliği olduğunu belirtmiştir. Özyeterlik algıları (1) bir etkinliği yerine getirmekle ilgili olarak algılanan yeterliliklere odaklanmış, (2) bağlama ya da belli bir işe özgü, özel; (3) edimle ilgili bir yeterlilik ölçütüne bağımlı ve (4) belirli bir iş ve etkinlikle ilgili öncel değerlendirmelerdir.

Bu doğrultuda özyeterlik algısı ölçekleri alana özel geliştirilmekle birlikte, Parajes’e göre alanın kapsamı araştırmacının amacına göre değişebilmektedir. Örneğin Bandura tarafından geliştirilen, “Akademik Başarı Özyeterlik Algısı Ölçeği” matematik, okuma ve yazma gibi alanlarda farklı işlerde algılanan yeterliliklerle ilgilidir (Zimmerman ve Kitsantas, 2005). Benzer şekilde “Özdüzenlemeli Öğrenme Özyeterlik Algısı Ölçeği”, akademik çalışmalarda hedef yapılandırma, planlama ve örgütlemeye ilgili algılanan yeterlilikleri ölçmeye yönelmiş, genel bir ölçektir. Benzer yapıdaki bir diğer ölçek ise Zimmerman ve Kitsantas (2005) tarafından geliştirilen öğrencilerin akademik çalışma sürecindeki özdüzenlemelerinin not alma, yazma, okuma gibi farklı yönlerindeki yeterliliklerine ilişkin inanışlarını ölçmek için geliştirilmiş olan öğrenme özyeterlik algısı ölçeğidir. Bu ölçekle birbirinden ayrı ancak ilişkili özyeterlik algısı faktörlerinin her türde öğrenmeyle ilgili belirlenebileceği ifade edilmiştir.

Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin ders çalışma sürecindeki edimleriyle ilgili algılarını ölçmede kullanılacak bir ölçek geliştirmektir. Öğrencilerin ders çalışma süreciyle ilgili özyeterlik algıları,

öğrencilerin ders çalışma sürecindeki çabalarını, zaman yönetimlerini, öğrenme stratejisi kullanımlarını ve akademik ürünleri yordama amacıyla kullanılabilir. Bu çalışmanın öğretmenleri, danışmanları ve öğrencilerin güdüsel özellikleriyle ilgilenen araştırmacıları yeni bir ölçekle desteklemesi umulmaktadır.

## **YÖNTEM**

### **Katılımcılar**

Ders Çalışma Özyeterlik Algısı Ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışmalarına 2008-2009 öğretim yılında Çanakkale merkez ilçede altı farklı okula devam eden 298'i kız, 281'i erkek olmak üzere toplam 579 İlköğretim öğrencisi katılmıştır. Bu öğrencilerin %33.9'u ( n=196) altıncı sınıfa, %34.7'si (n=201) yedinci sınıfa ve %31.4'ü (n=182) sekizinci sınıfa devam etmektedir. Öğrencilerin yaşlarının 11 ile 15 arasında değiştiği yaş ortalamasının 13.2 olduğu saptanmıştır.

### **Ders Çalışma Özyeterlik Algısı Ölçeği**

Ders Çalışma Özyeterlik Algısı Ölçeği, öğrencilerin ders çalışma sürecindeki edimleriyle ilgili algılarını ölçmek üzere hazırlanmıştır. Ölçek hazırlanırken 12 ilköğretim öğrencisiyle ders çalışma süreçleriyle ilgili yapılandırılmamış görüşme yapılmış, görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerin yazılı dökümleri çıkarılarak, bu dökümler ve alanyazın doğrultusunda 40 maddeden oluşan bir madde havuzu hazırlanmıştır. Ölçek maddelerinin oluşturulmasında ve derecelenmesi aşamasında Bandura'nın (2006) özyeterlik algısı ölçeği geliştirmede kullanılmak üzere hazırladığı kılavuzdan yararlanılmıştır. Bandura 0'dan 100'e sıralanmış, 10 birimlik bir ölçek kullanılmasını önermiştir. Bu ölçeklemenin geleneksel likert tipi ölçeklemeye göre daha güçlü olduğu kanıtlanmıştır (Parajes ve diğerleri, 2001). Bu ölçek 0 noktasının asla yapamam, 50 noktasının belki yapabilirim, 100 noktasının kesinlikle yaparıma denk geldiğini belirten bir açıklamayla yazılı olarak desteklenmiştir.

Ölçekte de yüksek puanlar düşük puanlara göre daha olumlu ders çalışma inanışlarını yansıtmaktadır. Hazırlanan taslak formula ilgili sekiz uzmanın görüşlerine

başvurulmuş, onların görüşleri doğrultusunda bazı maddeler düzenlenirken 10 madde ölçekten çıkarılmıştır. Böylece 30 maddelik deneme formu elde edilmiştir.

### **Veri Analizi**

Ders çalışma özyeterlik algısı ölçeğinin yapı geçerliğini saptamak amacıyla öncelikle açımlayıcı faktör analizine başvurulmuştur. Daha sonra doğrulayıcı faktör analizine başvurulmuştur. Yapı geçerliliği sonuçları ölçek alt boyutları arasındaki korelasyonun hesaplanmasıyla desteklenmiştir. Madde ayırt ediciliğinin saptanması için alt ve üst %27'lik grupta yer alan katılımcıların ortalamaları bağımsız *t* testle karşılaştırılmış, ayrıca test madde korelasyonları hesaplanmıştır. Güvenirliğin belirlenmesi için ise Cronbach Alpha Güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi, güvenirlik katsayısı ve *t* test hesaplamaları SPSS 13 programı, doğrulayıcı faktör analizi ise Lisrel 8.30 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Her iki faktör analizinde de Maksimum Olabilirlik yaklaşımı kullanılmıştır.

## **BULGULAR**

Ders çalışma özyeterlik algısı ölçeğinin yapı geçerliliğinin incelenmesi amacıyla açımlayıcı faktör analizine başvurulmuştur. Bu faktör analizinden önce verilerin faktör analizine uygunluğunun belirlenmesi amacıyla Kaiser Meyer Olkin (KMO) katsayısı hesaplanmış, Bartlett's Sphericity test uygulanmıştır. KMO katsayısı .939 olarak hesaplanmış, Bartlett's Sphericity değerinin de ( $\chi^2=3650.671$ ,  $p<.01$ ) olduğu belirlenmiştir. Bartlett's Sphericity anlamlılık değerinin .05'ten küçük olması korelasyon matrisinden faktör çıkarılabileceğini göstermektedir (Şencan, 2005).

Açımlayıcı faktör analizi sonucuna göre faktör yükü .40'ın altında yer alan 13 madde ölçekten çıkarılmış ve analiz tekrarlanmıştır. Ölçek faktörlerinin belirlenmesinde Kaiser'in özdeğeri 1'den büyük faktörlerin dikkate alınması gerektiğine (Şencan, 2005) ilişkin saptaması dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda analiz sonucunda maddelerin özdeğeri 1'den büyük iki faktör altında toplandığı görülmüştür. Faktörlerden birincisinin özdeğeri 6.89, ikincisinin özdeğeri 1.27 olup iki faktör birlikte toplam varyansın 47.96'sını açıklamaktadır. Ders Çalışma Özyeterlik Algısı Ölçeğinin birinci

faktörü varyansı %40.50 oranında, ikinci faktörü ise varyansı %7.46 oranında açıklamaktadır. Faktörlerinin ilişkili olması nedeniyle döndürme analizi “direkt oblimin” yöntemiyle gerçekleştirilmiş, maddelerin faktör yükleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Madde	Döndürme Öncesi 1. Faktör Yükleri	Döndürme Sonrası Faktör Yükleri		Madde-Ölçek r	t
		1. Faktör	2. Faktör		
8	.72	.78		.65	19.37*
7	.57	.77		.50	14.32*
16	.65	.71		.58	15.38*
14	.61	.69		.54	13.61*
5	.72	.67		.65	17.81*
6	.70	.67		.63	17.63*
10	.62	.61		.55	15.01*
15	.69	.59		.63	17.51*
1	.65	.57		.59	14.83*
2	.62	.42		.55	13.71*
17	.55		.79	.50	15.02*
13	.60		.75	.55	15.40*
4	.57		.67	.52	17.12*
12	.65		.63	.60	18.51*
3	.57		.58	.51	13.20*
11	.62		.55	.57	16.60*
9	.68		.46	.63	18.25*
Öz Değeri		6,89	1,27		
Açıklanan Varyans (%)		40.50	7.46		

\*p<.05

Tablo 1’de görüldüğü gibi birinci faktör, .78 ile .42 arasında değişen 10 maddeden, ikinci faktör ise faktör yükleri .79 ile .46 arasında değişen 7 maddeden oluşmaktadır. Bu faktörlerde yer alan maddeler ve alanyazın doğrultusunda faktörlerin isimlendirilmesine çalışılmış, daha sonra bu isimlerle ilgili uzman görüşüne başvurulmuştur. Buna göre birinci faktör bağımsızlık, ikinci faktör ise sebat olarak



adlandırılmıştır. Bağımsızlık alt ölçeği, “Kendi çalışmamı planlayabilirim”, “Dikkatimi toplamak için kendi kendimi yönlendirebilirim.” örneklerinde olduğu gibi öğrenme süreciyle ilgili planlama, güdülenme ve öğrenme stratejilerini seçme gibi yeterlilik algılarını içermektedir. Sebat alt ölçeği ise “Konu uzun olsa da sonuna kadar dikkatle okuyabilirim.”, “Yorulsam da kendimi ödevimi bitirmek için zorlayabilirim.” örneklerinde olduğu gibi çalışma sürecini sürdürmeyle ilgili maddeleri içermektedir.

Maddelerin ayırt ediciliklerini belirlemek amacıyla madde-toplam ölçek korelasyonları incelenmiştir. Tablo 1’de görüldüğü gibi madde ölçek korelasyonları .65 ile .50 arasında değişmektedir. Genel olarak madde-toplam korelasyonu .30’dan yüksek maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği düşünüldüğünde, maddelerin ayırt ediciliğinin yüksek olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2007). Madde ayırt ediciliğiyle ilgili daha fazla kanıt toplamak amacıyla katılımcıların ölçekten aldıkları toplam puanlar hesaplanmıştır. Ölçek toplam puanlarına göre alt ve üst %27’lik gruplardaki katılımcıların maddelere verdikleri yanıtlardan elde edilen puanlar, ilişkisiz *t* testi ile karşılaştırılmış, hesaplanan *t* değerleri Tablo 1’de sunulmuştur. Grupların puanlarında, üst grup lehine gözlenen farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda bu maddelerin ayırt ediciliklerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Ölçeğin geçerliliğini belirlemek üzere yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre belirlenen, iki boyutlu yapının doğruluğunu sınamak için doğrulayıcı faktör analizine başvurulmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda Ki Kare ( $\chi^2=198.49$ ), serbestlik derecesi ( $df=118$ ,  $p=0.00$ ) oranının  $\chi^2/df=1.68$  olduğu belirlenmiştir. Ki kare serbestlik derecesi oranında 3 sınır değer olarak kabul edilmektedir. Bu oranın 2 den düşük olması iyi uyuma işaret etmektedir. Ki kare değeri örneklem büyüklüğüne duyarlı olduğundan modelin uygunluğunu denetlemede uygun olmadığı belirtilse de Ki kare serbestlik derecesi oranında 3’ten yüksek olması uyum kötülüğüne işaret etmektedir (Şimşek, 2007). Uyum iyiliği incelendiğinde RMSEA=.034; CFI=.98; GFI=.96 olduğu görülmüştür. RMSEA değerinin .05’ten küçük olması, CFI ve GFI değerlerinin .95 değerinden yüksek olması iyi uyum iyiliği değerleri olarak kabul edilmektedir (Şimşek, 2007). Bu doğrultuda ders çalışma özyeterlik algısı ölçeğiyle ilgili olarak kuramsal olarak ta desteklenen iki boyutlu yapının uygun olduğu söylenebilir.

**Tablo 2.** Grubun Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları Cronbach Alpha Katsayıları ve Alt Ölçekler Arası Korelasyon Katsayıları

Faktör (Alt ölçek))	n	$\bar{X}$	sd	Cronbach $\alpha$	F1	F2
1 (Bağımsızlık)	579	79.84	14.18	.87		
2 (Sebat)	579	51.73	11.82	.81	.83*	
Toplam	579	131.57	23.89	.91	.93*	.90*

\*p<.01

Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı birinci faktör için .87, ikinci faktör için .81 ölçeğin tamamı için .91'dir. Buna göre ölçeğin iç tutarlılığa sahip olduğu söylenebilir. Üst ve alt gruptaki katılımcıların alt faktörler ve ölçeğin tamamından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları karşılaştırıldığında bağımsızlık faktöründe ( $t=32.34$ ;  $p < .01$ ), sebat faktöründe ( $t=32.05$ ;  $p < .01$ ) ve ölçeğin tamamında ( $t=41.47$ ;  $p < .01$ ) üst grup lehine farkların anlamlı olduğu saptanmıştır.

“Ders Çalışma Özyeterlik Algısı Ölçeği'nin iki faktörü arasındaki korelasyon incelendiğinde ise faktörler arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Korelasyon katsayısının .60'tan daha yukarı olduğu durumlarda boyutların bağımlı olduğu ve hepsinin birlikte tek bir kavramsal yapıyı ölçtüğü belirtilmektedir (Şencan, 2005). Böyle durumlarda faktörlerin ayrı birer ölçek gibi kullanılamayacağı, boyutlara ait ifadelerin tek bir kavramsal yapıyı ölçtüğünün varsayılacağını savunulmaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin döndürme öncesi 1. faktör yük değerlerinin yüksek olması da ölçeğin tek faktörlü olarak kullanılabilmesine işarettir. Bandura (2006) da edimin yordanması ve davranışsal çıktılarının açıklanmasında, tek boyutlu özyeterlik ölçeklerinin çok boyutlu ölçeklere göre çok daha güçlü olduğu belirtmiştir. Ancak Bandura'nın dikkat çektiği durum, ölçek alt boyutlarının, bir eylemin alt eylemleri gibi yorumlanabilecek şekilde, bir grup için aynı faktörde toplanması durumudur. Oysa ders çalışma özyeterlik algısı ölçeğinde, ders çalışma eyleminin gerektirdiği alt işler farklı birer eylem olarak tanımlanabilecek alt boyutlara ayrılmamaktadır. Bu nedenle bu ölçeğin iki boyutlu yapısı, Bandura'nın tek boyutlu ölçeklerin daha güçlü olduğu saptamasıyla çelişmemektedir. Tersine Bandura'nın özyeterlik algısı çalışmalarının içeriğine ilişkin önerisiyle tutarlılık göstermektedir. Bandura, özyeterlik algısı incelenirken, öncelikle edimin ortaya konulmasıyla ilgili yeterlilik algılarının incelenmesi, ikincil olarak

bireylerin söz konusu edimi farklı sosyal ve kişisel durumlarda sürdürmeyle ilgili yeterlilik algılarının incelenmesi gerektiğini belirtmektedir (Bandura, 2006). Ders çalışma özyeterlik algısının boyutundan birisi bilişüstü strateji kullanımı diğeri ise çalışmayı farklı koşullarda sürdürmeye devam etmeyle ilgilidir. Örneklemek gerekirse “Dikkatimi toplamak için kendi kendimi yönlendirebilirim.” maddesi bağımsızlık alt boyutunda yer alırken “Konu uzun olsa da sonuna kadar dikkatle okuyabilirim.” maddesi sebat alt boyutunda yer almaktadır. Bu doğrultuda, ölçeğin iki alt boyutlu yapısının özyeterlik algısıyla ilgili kuramsal yapıyı desteklediği söylenebilir.

## **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin ders çalışma edimleriyle ilgili özyeterlik algılarını belirlemek için bir ölçek geliştirmektir. Ölçeğin geliştirilmesi amacıyla yapılan çalışmalar, Ders Çalışma Özyeterlik Algısı Ölçeğinin 17 maddeden oluştuğunu, geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi iki alt boyutu olduğunu ortaya koymaktadır. Ders çalışma özyeterlik algısı ölçeğinin, iki boyutlu yapısının özyeterlik algısı ile ilgili kavramsal çatıyla (Bandura, 2006) tutarlı olduğu görülmüştür. Gerek bu kuramsal tutarlılık gerekse iki alt boyutun farklı öğrenci özelliklerini açıklamada birbirine göre daha güçlü olabileceği öngörüsü nedeniyle ölçeğin bu yapısının korunması gerektiği düşünülmektedir.

Ders çalışma özyeterlik ölçeği, düşük başarı, ev ödevi yapmama gibi öğrenci sorunlarının incelenmesi amacıyla ders çalışma süreciyle ilgili öğrenci özyeterlik algılarını belirlemeye çalışan öğretmenlerin ve rehber danışmanların yararlanabileceği bir ölçektir. Ayrıca araştırmacılar tarafından özdüzenlemeli öğrenme çalışmalarında güdüsel öğelerin belirlenmesinde de kullanılabilir. Ders çalışma özyeterlik algısının çaba, öğrenme stratejisi kullanımı, zaman yönetimi, ödev edimi, gibi öğrenci özellik ve edimleriyle ilişkisi incelenmesinin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ders çalışma özyeterlik algısı farklı bilişsel ve güdüsel öğrenme ürünlerinin yordayıcısı işlevini üstlenebileceği düşünülebilir. Farklı öğrenim basamakları için benzer ölçekler

geliştirme çalışmaları da alana önemli katkı getirebilir. Böylece ders çalışma özyeterlik algısının değişimi ve gelişimi de incelenebilir.

## KAYNAKLAR

- Bandura.A. (2006). Guide for creating self-efficacy scales. In F. Pajares and T. C. Urdan (Eds.) *Self-efficacy Beliefs of Adolescentsn* (pp.305-337), Greenwich, Connecticut: Information Age Publication.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: a social cognitive theory. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Pajares, F., Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*. 86(2), 193-203.
- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. Retrieved October, 11, 2008 from <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>
- Pajares, F., Hartley, J, & Giovanni, V. (2001). Response format in writing self-efficacy assessment: greater discrimination increases prediction *Measurement & Evaluation in Counseling & Development*, 33, (4). Retrieved October, 11, 2008 from <http://www.des.emory.edu/mfp/PHV2001MECD.html>
- Peterson, P.L., Swing, S.R., Braverman, M. T. & Buss, R. (1982). Students' aptitudes and their reports of cognitive processes during direct instruction. *Journal of Educational Psychology*, 74, 535-547.
- Pintrich, P.R., & de Groot, E.A.M. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Schunk, D. H. (1985). Participation on goal setting:Effects on self-efficacy and skills of learning disabled children. *Journal of Special Education*, 19, 307-317.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26 (3&4), 207-231.

- Şencan, H. (2005). Sosyal ve davranışsal ölçümlerde geçerlilik ve güvenirlik. Ankara: Seçkin Matbaası.
- Shell, D.F., Murphy, C.C. & Bruning, R.H. (1989). Self-efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. *Journal of Educational Psychology*, 8 (1), 91-100.
- Şimşek, Ö.F. (2007). Yapısal eşitlik modellemesine giriş - Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Zimmerman, B. J. , Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-Motivation for Academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, (3), 63-676.
- Zimmerman, B. J. & Kitsantas, A. (2005) Homework practices and akademik achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology* 30, 397-417.
- Zimmerman, B. J. & Cleary J. T.(2006). Adolescents' development of personal agency: The role of self\_efficacy beliefs and self regulatory skill. In F. Pajares and T.C. Urdan (Eds.) *Self-efficacy Beliefs of Adolescents* (pp.45-69), Greenwich, Connecticut: Information Age Publication.

## **Tercih Ettikleri Merkezler Dışında Farklı Sınav Merkezlerine Yönlendirilen Öğrencilerin Uygulamaya İlişkin Görüşleri (Bir Durum Tespiti)**

**Yrd Doç. Dr. Fuat TANHAN**  
Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
Psikolojik Danışma ve Rehberlik ABD Bşk.  
ftanhan@yyu.edu.tr

**Selami TANRIVERDİ**  
Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik  
Yüksek Lisans Öğrencisi

### **Özet**

Bu araştırma, bir betimleme çalışmasıdır. Öğrencilerin tercih ettikleri yerlerin dışında farklı sınav merkezlerine sınava girmeye yönlendirilmeleri istisnai bir durumdur. Böyle bir uygulamayı yapan Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi'nin (ÖSYM) birçok gerekçesi olabilir. Ancak bilimsel yönden tercihleri dışında farklı sınav merkezlerine yönlendirilen öğrencilerin bu uygulamaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi ve bu uygulamadan nasıl etkileneceğinin tespiti önem taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı yüksek öğretime giriş sınavında tercihleri dışında farklı yerlerde sınava giren öğrencilerin uygulamaya ve bu uygulamadan nasıl etkilendiklerine yönelik olarak görüşlerini ortaya koymaktır. Çalışmaya tercihleri dışındaki merkezlerde sınava giren 181 (erkek 157; kadın 24) öğrenci katılmıştır. Katılımcıların görüşleri anket yoluyla alınmış; veriler frekans ve yüzde değerleriyle incelenmiştir.

**Anahtar sözcükler:** sınav merkezi, tercih, tercih dışı.

## **Obtaining Views Related to Students Who Participated in Out of Chosen Examination Center**

### **Abstract**

Rotating to take examination in different exam centers which is out of chosen of students is an exceptional situation. Student selection and placement center (in Turkish OSYM) may have some reasons to have such an application. But it is crucial that determining or examining the opinions of the students how this situation affected on them. The aim of this study is to reveal the perception of the students that do they affect by this situation or not? The study was carried out on 181 students (157 male, 24 female) who took this examination involuntary places. The views of the participants were evaluated by using a scale. Outputs were scrutinized by using frequency and percentage measurement.

**Key words:** testing center, preferred, non-preferred

## Giriş

Eğitim bir süreçtir. Örgün eğitim süreci okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim biçiminde sıralanır. Formel eğitimin önemli bir bölümünü oluşturan örgün eğitim sürecinin son halkası yükseköğretim olarak belirlenmiştir. Türk Eğitim Sisteminde yükseköğretim yasal düzenlemelerle isteğe bağlı ve ücretli olarak yapılandırılmıştır. Sosyal devlet ve eğitimde imkân ve fırsat eşitliğinin bir uzantısı olarak, ilgileri ve yetenekleri doğrultusunda ortaöğretime bitiren tüm bireyler yükseköğretime giriş hakkına sahiptir. Ancak talebin arzdan fazla olduğu her ortamda olduğu gibi, yükseköğretime talep eden bireylerin fazla olması durumunda belli bir seçim sürecine tabi tutulabilirler.

Öğrenci seçim yöntemi, durumdan duruma ve zamana göre farklılıklar gösterebilir. Değişen koşullar, ortaya çıkan ihtiyaçlar doğrultusunda yeni modeller uygulanabilir ya da mevcut modellerde değişimlere gidilebilir. Ancak uygulanan her seçim yönteminin güvenilir ve geçerli yöntemler olmasına özellikle dikkat edilmesi önem taşır. Seçim yönteminin geçerli ve güvenilir olması, bu seçim sürecine tabi olan her birey, vazgeçilmez olarak, böyle bir beklentiye sahiptir. Seçim yönteminin ve sürecinin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin olumsuz değerlendirmeler, seçime tabi tutulan her bireyi derinden olumsuz etkiler.

### Yükseköğretime Geçiş Sürecinin Betimlenmesi

Türk Eğitim Sisteminde yükseköğretim önemli bir yer tutar. Yükseköğretim Türk Eğitim Sisteminin yapılanmasında statüsü yüksek, makul bir gelir düzeyine sahip bir meslek edinmenin vazgeçilmez yolu olarak görülmektedir (Şahin, 2006, s:8). Bu nedendir ki yükseköğretime duyulan talep oldukça fazladır. 2010 yılı verilerine göre sınavsız geçiş yapan adaylarla birlikte 1.587.410 aday yükseköğretim giriş sınavına girmiştir. Yükseköğretime giriş sınavlarına giren öğrenci sayısı bir önceki yıllara karşılaştırıldığında sınav başvuran aday sayısında sürekli olarak bir artışın meydana geldiği görülür (www.osym.gov.tr, 14/05/2010).

Türkiye’de birçok yeni üniversitenin açılması, mevcut yükseköğretim bölümlerinin öğrenci kontenjan sayılarının artırılmasına karşın henüz yükseköğretime ilişkin toplumsal talep tam anlamıyla karşılanabilmiş değildir. Yükseköğretim arzının, yükseköğretim talebini ve çeşitliliğini karşılamadığından Türkiye’de yükseköğretime giriş “sınav” esasına dayalı olarak gerçekleştirilmektedir. Türk Eğitim Sisteminde yükseköğretime seçim, eski adıyla Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) ve Öğrenci Yerleştirme Sınavı (ÖYS); yeni adlarıyla Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı (YGS) ve Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) ile gerçekleştirilmektedir. YGS ve LYS sınavlarında başarılı olabilmek ve yükseköğretim imkânını elde edebilmek amacıyla

adaylar uzun ve zorlu bir hazırlık dönemini yaşamak zorunda kalarak birbirleriyle yarışmaktadırlar. Hatta çoğunlukla bu sınava hazırlık süreci, ortaöğretim döneminden çok önce başlamakta ve “dershane”ler olarak bilinen özel öğretim kurumlarıyla da desteklenmeye çalışılmaktadır. Bu nedenle yükseköğretime geçiş süreci öğrenci ve velileri açısından kaygılı, zorlu ve pahalı bir süreç olarak yaşanmaktadır. Kimi durumlarda bu süreç öğrencilere aldırılan “özel dersler” ve psikolog ve psikolojik danışmanlarla desteklenmektedir.

Yukarıda özetlendiği üzere YGS’ye hazırlık uzun ve zorlu hatta “pahalı” bir süreci gerektirmektedir. Bu nedendir ki bu süreçte adaylar oldukça hassas olabilmekte ve süreçteki küçük olumsuzluktan büyük bir oranda olumsuz etkilenebilmektedirler. Sürecin zorluluğunun yansira öğrenciler ve aileleri tarafından bu sınava atfedilen büyük anlam, sınava hazırlık sürecini daha da karmaşıklarıştırmakta ve zorlaştırmaktadır. Bundan dolayı karar verme yetkisini ellerinde bulunduranların sınava dönük olarak alınacakları her karara büyük bir özenle yaklaşmaları gerektirir. Çünkü alınan her karar milyonlarla ifade edilen öğrenci kitlesiyle beraber, bu öğrencilerin ailelerini de büyük oranda etkilemektedir. Başka bir ifadeyle üniversiteye giriş sınavını bir meslek edinme ve bulmada önemli bir geçiş noktası olarak gören ve bu sınava psikolojik, sosyal ve ekonomik olarak önemli yatırımlar yapan öğrencileri ve ailelerini, sınav formatında ve sürecinde yapılacak her değişiklik öngörülebileceğinden çok fazla etkileyebilecektir. Ortaya çıkan etki sadece içinde bulunulan zamanı kapsamaktan öte, yaşamın geriye kalanı üzerinde de kalıcı etkileri olacaktır. Bu nedendir ki bazen bu etki hiç istenmeyen “intihar” gibi üzücü sonuçlara da yol açabilmektedir. Böylesine üzücü sonuçları görmek için internete kısaca bir göz atmak yeterli olacaktır ([www.mynet.com](http://www.mynet.com), 28.09.2010). Bu nedendir ki Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi’nin (ÖSYM) YGS’ye girecek adayları, tercih ettikleri yerler dışındaki sınav merkezlerine yönlendirmesi yönündeki kararı, tercihi dışındaki merkezlerde sınava girmek durumunda kalacak öğrencileri ve ailelerini yakından etkileyeceği açıktır.

Yükseköğretim giriş sınavlarında ve sınava giriş süreçlerinde yapılacak değişimler öğrencileri birçok yönden etkileyebilir (Onur, 2000, s:159). Öğrencilerin ortaya konan değişimlerden etkilenme biçimlerini saymak bu çalışmanın sınırlarını aşacak kadar geniştir. Ancak, öğrencilerin ortaya konan değişikliklerden neden etkilendikleri yönündeki bir sorgulama durumu betimlemek açısından; sınav ve sınav sürecine ilişkin alınacak kararların tutarlılığını sağlaması yönünden yararlı olabilir. Bu nedenle, öğrencilerin tercih ettikleri sınav merkezleri dışında başka merkezlerde sınava yönlendirilmelerinin ortaya çıkardığı durumlar



ve bu durumların öğrencileri ne yönden etkilediği aşağıdaki kuramsal yapı çerçevesinde incelenmiştir.

### **Belirsizliğin Yarattığı Etkiler**

Öğrenciler genellikle bildikleri, tanıdıkları ve birçok olası durumu öngörebildikleri yerlerde sınava girmek isterler. Bu nedenledir ki, öğrenciler çoğunlukla ya yaşadıkları ya da gerekli desteği alabilecekleri eş, akraba ve dostlarının yaşadıkları yerleri sınav merkezleri olarak tercih etmektedirler. Böylelikle öğrenciler sınava girecekleri yerlerde muhtemel belirsizlik durumlarını ortadan kaldırmaya çalışırlar. Belirsizliği gidermeye dönük bu çaba tüm insanlarda ortak bir mekanizmanın, otonom sinir sisteminin, bir sonucudur (Atkinson ve ark., 2006, s.62). Çünkü genellikle belirsizlik canlı organizmada gerginlik ve kaygıya neden olur. Bu yönüyle kaygı denetlenemeyen, öngörülemeyen durumlarla ilişkili olarak açığa çıkar (Katz ve Wykes, 1985). Bunun temel nedeni de belirsizlik ve ne olacağına dair öngörülemeslik durumlarında birey, yoğun olarak en olumsuz durumlara odaklanır ve kaygı yaşar. Böylelikle, öğrencilerin tercih etmedikleri yeni bir sınav merkezine yönlendirilmeleri, öğrenciler açısından belirsizliğe neden olabilmektedir. Öğrenci gideceği yere nasıl gideceği, nerde kalacağı, neler yaşayacağı vb. birçok husus hakkında kaygıya açık hale gelebilmektedir.

### **Fiziksel Yorgunluğun Neden Olduğu Etkiler**

Belirsizliğin neden oldu zihinsel yoğunlun neden olduğu zihinsel dağınıklığın yanı sıra, öğrencilerin yaşadıkları veya tercih ettikleri ve kendileri açısından uygun olmadığı için tercih etmedikleri yerlerde sınava girmeye yönlendirilmeleri bazı fiziksel yorgunluklara neden olabilmektedir. Örneğin, birey sınava gireceği sınav merkezine uzaklığına göre bir ya da birkaç gün önceden gitmek durumunda kalabilir. Seyahatin vermiş olduğu yorgunluğun yanı sıra konaklama, beslenme ve farklı hava koşullarının (çok sıcak veya çok soğuk olma gibi) yarattığı farklı fiziksel etkilere bağlı olarak ortaya çıkan yorgunluk ve rahatsızlıklar da olabilir. Birey öznel hassasiyetine göre uykusuzluk yaşayabilir veya farklı beslenme, barınma veya hava koşullarından dolayı hastalanabilir. Bu nedenlerledir ki öğrenciler sınav yerini tercih ederken birçok faktörü dikkate almalarının yanında en az fiziksel yorgunluğa yol açacak biçimde sınava girebilmelerine olanak tanıyan yerleri tercih etme eğilimindedirler.

Bilindiği üzere, fiziksel yorgunluk zihinsel aktiviteler üzerinde olumsuz etkilere neden olabilmektedir (Solso, Maclin ve Maclin, 2007). Bu olumsuz etkilenmeler, zihnin istenilen konuya odaklanamaması, mantıksal düşünme süreçlerinde aksama, zihinsel dağınıklık gibi birçok noktada öğrenciler üzerinde olumsuz etkilere yol açabilir (Cüceloğlu, 2002, s.185-

187). Doğal olarak böylesi durumların yaşanması sınav performansı açısından istenmeyen olumsuz durumların yaşanmasına neden olabilir.

### **Olumsuz Algının Etkileri**

Algı, psikolojin önemli çalışma alanlarından birini oluşturur. Algı, bireyin deneyimlerinden, öğrendiklerinden vb. etkilenir (Plotnik, 2009). Tercihleri dışında farklı sınav merkezlerinde sınava girmeye yönlendiren öğrencilerin uygulamanın nedenine ilişkin ÖSYM'nin yaptığı yasal açıklamaya inanıp inanmamaları öğrencilerin sınavın geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin algıları üzerinde olumsuz değişimlere neden olabilir. Örneğin, uygulamanın haklı gerekçelere dayandığını düşünen bir öğrenci durumdan etkilenmesiyle, düşünmeyen birinin algısı ve etkilenmesi benzerlik taşımayacaktır. Haksızlık olduğunu düşünen, ifade edilenin dışında farklı gerekçelerle uygulamanın gerçekleştirildiğini düşünen öğrenciler öfke ve kızgınlığa neden olacak olumsuz bir algı geliştirebileceklerdir. Bu yönlü algılar kişiselleştirilmiş algı olarak değerlendirilir (Goldstein, 2002).

Sınava hazırlanan öğrencilerin yaş aralıkları dikkate alındığında ergenlik döneminin etkileri yoğun olarak gözlemlenebilir. Bu yaş aralığında öğrenciler birbirlerinden büyük oranda etkilenme eğilimindedirler. Tercihleri dışında farklı sınav merkezlerine yönlendirilme konusunda ortaya konan uygulamanın geneli kapsamaması, belli öğrencilerle sınırlı kalması bu öğrencilerin birbirlerinden etkilenerek olumsuz bir algı geliştirmelerine neden olabilir. Böylelikle etkileşime açık bu öğrenci kitlesi, birbirlerinden etkilenerek yoğun bir kaygı geliştirme eğiliminde olabilirler (Hogg ve Vaughan, 2007). Yapılan kimi araştırmalar yoğun kaygı durumlarında yoğun bir toplumsallaşmanın yaşandığını göstermektedir. Kişiler, özellikle de ergenler, doğrunun ve/ya normalin ne olduğunu bilinemediği durumlarda kendileriyle ilgili en aydınlatıcı bilgiyi kendilerini benzer kişilerle kıyaslayarak edinebilirler (Festinger, 1954, s:133'den akt. Hortaçsu, 1997). İlk kez karşılaştığı bir durum karşısında tepki ve başarı düzeyini değerlendirmek isteyen ergen, en önemli ölçüt olarak kendi yaşlılarının düşünce ve davranışlarını alır (Hortaçsu, 1997, s:94). Araştırmanın yapıldığı dönemde, tercihleri dışında farklı sınav merkezlerine yönlendirilen öğrencilerin yoğun bir dayanışma duygusuyla bir arada bulunmaları ve toplumsal bir gündem yaratma çabaları, yaşadıkları yoğun kaygıyla açıklanabilir.

### **Amaç**

Çalışmanın amacı, farklı sınav merkezlerinde sınava girmeye yönlendirilen yüksek öğretime aday öğrencilerin, uygulamaya ilişkin görüşlerini almaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

- 1- Tercihleri dışında farklı sınav merkezlerine yönlendirilmeleri konusunda öğrenciler hangi görüşlere sahipler?
- 2- Tercihleri dışında farklı sınav merkezlerine yönlendirilmelerinden öğrenciler nasıl etkilenmektedir?

### **Önem**

Tercihleri dışında farklı sınav merkezlerine öğrencilerin yönlendirilmesi olgusal bir durum olmaktan çok, durumsaldır. Bundan dolayıdır ki bu çalışma alanda sık rastlanılmayan bir olayın etkilerini ortaya koymak ve durumdan etkilenen öğrencilerin görüşlerini ortaya koymasından önemlidir. Araştırmayı önemli kılan bir diğer nokta ise, durumsal olan ve kimi nedenlerle ortaya çıkan tekil bir olayın etkilerini ve durumdan etkilenenlerin düşüncelerini ortaya koyarak, olgusal olarak tekrar eden yükseköğretime öğrenci seçiminde alınacak kararların etkililiğini belirleyebilmektir.

### **YÖNTEM**

Tercihleri dışında farklı sınav merkezlerine yönlendirilen YGS öğrencilerinin görüşlerini almaya dönük bu çalışma, nicel araştırma desenlerinden genel tarama modelindedir (Karasar, 2003).

#### **Çalışma Grubu:**

Araştırmanın hedef evreni, tercihleri dışında farklı sınav merkezlerine yönlendirilen Van merkezde ikamet eden tüm YGS öğrencilerinden oluşturmaktadır. Hedef evrenden ulaşılabilen ve çalışmaya katılımında gönüllü olan 181 YGS öğrencisi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin betimsel istatistikler aşağıdaki tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1**

Örneklem Grubunun Demografik Bilgilerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları

Değişkenler	n	%
<b>Cinsiyet:</b>		
Erkek	157	86,7
Kadın	24	13,3
<b>TOPLAM</b>	<b>181</b>	<b>100</b>
<b>Dershaneye gidip gitmeme:</b>		
Gidiyor	177	97,8
Gitmiyor	4	2,2
<b>TOPLAM</b>	<b>181</b>	<b>100</b>
<b>Hangi Lise Türünden mezun:</b>		
Genel Lise	150	82,9
Endüstri meslek ve Teknik Lise	1	0,6
Anadolu Lisesi	15	8,3
Fen Lisesi	1	0,6
İmam Hatip Lisesi	4	2,2
Diğer	10	5,5
<b>TOPLAM</b>	<b>181</b>	<b>100</b>
<b>YGS Sınavına Kaçınıcı Kez Giriliyor</b>		
İlk defa giriyorum	0	0
İkinci kez giriyorum	124	68,5
Üçüncü kez giriyorum	31	17,1
Dördüncü kez giriyorum	19	10,5
Beşinci kez giriyorum	5	2,8
Altı kez ve üstü giriyorum	2	1,1
<b>TOPLAM</b>	<b>181</b>	<b>100</b>

Tablodan da anlaşılacağı üzere araştırmaya katılan 181 öğrencinin 157'si erkek, 24'ü kadındır. Araştırmaya katılan 177'si (%97,8) dershaneye gitmektedir. Bu durum öğrencilerin yükseköğretime girmekte ne kadar istekli olduklarının önemli bir göstergesi olarak görülebilir. Buna karşın araştırmaya katılan öğrencilerin % 31,5'nin (57 öğrenci) sınava en az iki kere girmiş olması, buna karşın geriye kalan 124 öğrencinin de sınava ikinci kez girecek olmaları tercihleri dışında başka merkezlerde sınava yönlendirilen öğrencilerin yükseköğretime giriş sınavında istenilen performansı gösteremedikleri biçiminde değerlendirilebilir. Araştırmaya katılan öğrenciler büyük bir çoğunlukla (% 82,9) genel lise türünden mezun olmalarına karşın, farklı lise türlerinden mezun öğrenci sayısı ise 31'dir. Bu durum, görece çalışma grubunun heterojen olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırma kapsamında veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen "Öğrenci Görüşleri Formu" ile toplanmıştır. Bu formda farklı yönlerden öğrencilerden bilgi almaya dönük olarak hazırlanmış 25 soru maddesi bulunmaktadır. Soruların tümü kapalı uçlu ve yapılandırılmış

olarak hazırlanmıştır. Form araştırmaya katılımında gönüllü öğrencilere ilgili yönerge dâhilinde verilerek veriler toplanmıştır.

## BULGULAR

Araştırmaya katılan öğrencilerden “Öğrenci Görüşleri Formu” ile toplanan veriler araştırmanın amaçları doğrultusunda betimleyici istatistik analizlerine tabi tutularak bulgulara ulaşılmıştır. Tercihleri dışında farklı sınav merkezlerine yönlendirilen öğrencilerden araştırmaya katılan öğrencilerin yönlendirildikleri sınav merkezleri Tablo 2’de görülmektedir.

**Tablo 2**  
Tercihleri Dışı Olarak Öğrencilerin Yönlendirildikleri Sınav Yerleri

Merkezler	n	%
Ağrı	42	23,2
Bitlis	9	5,0
Erciş/Van	7	3,9
Erzurum	85	47,0
Diyarbakır	1	0,6
Hakkâri	1	0,6
Iğdır	1	0,6
Malatya	20	11,0
Muş	13	7,2
Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti	1	0,6
Tunceli	1	0,6
<b>TOPLAM</b>	<b>181</b>	<b>100</b>

Araştırmaya katılan öğrencilerin Van ili belediye sınırları içinde ikamet ettikleri dikkate alındığında, YGS’ye tercihleri dışında farklı sınav merkezlerinde giren öğrencilerin en uzak merkez olarak Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’ne en yakın olarak da Van belediye sınırlarından bir saatlik mesafede bulunan Van’ın ilçesi olan Erciş’e yönlendirildikleri görülmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunlukla Erzurum (%47,0), Ağrı (%23,2) ve Malatya’ya (%11,0) yönlendirildikleri görülmektedir.

Öğrencilerin buldukları sınav merkezinden farklı merkezlere yönlendirilmesi bu öğrencilerin maddi sıkıntı yaşayabilecekleri olasılığını da gündeme getirmektedir. Maddi sıkıntı yaşamaları durumunda bu öğrenciler, kendileri açısından oldukça önemli gördükleri yükseköğretime giriş sınavına giremeyebilirler. Bu nedendir ki, öğrencilerin inisiyatifi dışında gerçekleştirilen bu uygulamadan öğrencilerin en az etkilenmesini sağlamak da yine sosyal devlet kurumlarına düşmektedir. Sosyal devlet anlayışı gereği mevcut uygulama çerçevesinde öğrencilerin farklı sınav merkezlerinde sınava girmek için maddi desteğe ihtiyaç

duyup duymadıkları ve bu ihtiyacın karşılanıp karşılanmaması yönündeki bulgular Tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3**

Sınav yerine gitmeye yönelik maddi yardım ihtiyacı ve bu ihtiyacın karşılanmasına ilişkin tablo

Değişkenler	n	%
Tercihiniz dışında yönlendirildiğiniz merkezde sınava girmek maddi yönden bir sıkıntı yaratı mı?		
Evet	166	91,7
Hayır	15	8,3
<b>TOPLAM</b>	<b>181</b>	<b>100</b>
Maddi yardım ihtiyacınızı karşılamaya dönük herhangi bir destek aldınız mı?		
Evet	19	10,5
Hayır	162	89,0
<b>TOPLAM</b>	<b>181</b>	<b>100</b>

Tablo 3’te de görüldüğü gibi tercihleri dışında farklı sınav merkezlerine yönlendirilen 181 öğrenciden 166’sı (%91,7), yönlendirildikleri sınav merkezinde sınav girmek hususunda maddi sıkıntı çektiklerini ve maddi yardıma ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Buna karşın, yönlendirildikleri sınav merkezlerinde sınav girmek noktasında herhangi bir kuruluştan yardım alan öğrenci sayısı 19 (%10,5) dur. Sadece bu veriler dikkate alındığında yaklaşık olarak öğrencilerin %81,2’sinin tercihi dışındaki bir merkezde sınava girerken maddi sıkıntı yaşadığı görülmektedir. Veri toplama aracında yardım talep edilip edilmediği yönünde bir soru bulunmadığından sınava girmek için maddi desteğe ihtiyaç duyan 166 öğrenciden kaçının yardım talebinde bulunduğu ve bunlardan kaçının karşılandığı bilinmemektedir. Ancak verilerden de anlaşılacağı üzere en az 19 öğrenci yardım talebinde bulunmuş ve bu öğrencilerin talebi de ilgili kuruluşça karşılanmıştır.

Araştırma kapsamında “Tercihleri dışında farklı sınav merkezlerine yönlendirilmeleri konusunda öğrenciler hangi görüşlere sahipler?” yönünde ele alınan alt amaç, öğrencilere yöneltilen farklı sorularla değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda YGS öğrencilerine “Sınav yerleriniz kopya nedeniyle değiştirildiği fikrine katılıyor musunuz?”, “Yükseköğretime giriş sınavınız kısmen ya da tamamen geçersiz sayıldı mı?”, “Sınav yerinin değiştirilmesi uygulamasının sınavın geçerlik ve güvenilirliğini etkiler mi?”, “Sınav yerinin değiştirilmesi uygulamasında bölgesel bir yanlılığın olduğunu düşünüyor musunuz?”, “Sınav yerinizin değiştirilmesini bir haksızlık olarak görüyor musunuz?” soruları katılımcılara yöneltilmiştir. Yöneltilen sorular doğrultusunda elde edilen veriler frekans ve yüzdelik değerlerle ifade edilmiş, bulgular Tablo 4’de aktarılmıştır.

**Tablo 4**

Tercih dışı merkezlerde sınava yönlendirilmeleri konusunda öğrenci görüşleri

<b>Değişkenler</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Daha önce kısmen ya da tamamen sınavımız hiç iptal edildi mi?		
Evet	15	8,3
Hayır	166	91,7
<b>TOPLAM</b>	<b>181</b>	<b>100</b>
Kopya çekildiği için mi sınav yerleri değiştirildi?		
Evet	22	12,2
Hayır	140	77,3
Fikrim yok	18	9,9
<b>TOPLAM</b>	<b>181</b>	<b>100</b>
Sınav yerinin değiştirilmesinde bölgesel bir yanlılık var mı?		
Evet	159	87,8
Hayır	13	7,2
Fikrim yok	9	5,0
<b>TOPLAM</b>	<b>181</b>	<b>100</b>
Sınav yerinin değiştirilmesi uygulaması sınavın geçerlik ve güvenilirliğini etkiler mi?		
Hiç etkilemez	153	84,5
Az etkiler	10	5,5
Orta düzeyde etkiler	5	2,8
Çok etkiler	13	7,2
<b>TOPLAM</b>	<b>181</b>	<b>100</b>
Bu uygulama adil mi?		
Evet	6	3,3
Hayır	175	96,7
<b>TOPLAM</b>	<b>181</b>	<b>100</b>
Sınav yerlerinin değiştirilmesinin bir haksızlığa yol açtığını düşünüyor musunuz?		
Evet	169	93,4
Hayır	6	3,3
Fikrim yok	6	3,3
<b>TOPLAM</b>	<b>181</b>	<b>100</b>

Tercihleri dışında farklı sınav merkezlerine öğrenci yönlendirilmesi uygulamasında ÖSYM gerekçe olarak kopya çekimini göstermiş ve sağlıklı bir biçimde sınavın yürütülmesi için bunun gerekli olduğunu belirtmiştir. Tablo 4’de görüldüğü üzere tercihleri dışında farklı sınav merkezlerine yönlendirilen öğrencilerin 15’inin (%8,3) sınavı kopya veya başka nedenlerle kısmen ya da tamamen iptal edilmiş olmasına karşın, 166 öğrenci (%91,7) böyle bir deneyim yaşamamıştır. Araştırmaya katılan 181 öğrenciden 166’sının kopyaya daha önce bulaşmamış olmasına karşın tercihleri dışında farklı sınav merkezlerine yönlendirilmeleri ÖSYM’nin orya koyduğu bu uygulamayı tartışmalı hale getirmektedir. Bu nedenledir ki

tercihleri dışında farklı sınav merkezlerine yönlendirilen öğrencilerin 22'si (%12,2) kopya nedeniyle sınav yerlerinin değiştirildiğine inanırken; 140'ı ise (77,3) buna inanmadıklarını ifade etmişlerdir. Tercihleri dışında farklı sınav merkezlerine yönlendirilen öğrenciler ÖSYM'nin bu uygulamayla yanlış bir tutum sergiledikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerin 159'u (%87,8) tercihleri dışında farklı sınav merkezlerine yönlendirilmelerinin arkasında ÖSYM'nin doğu bölgesine ilişkin yanlış tutumu olduğunu belirtmişlerdir. Buna karşın 13 (%7,2) öğrenci uygulamanın bölgesel bir yanlılıktan kaynaklanmadığını ve 9 (%5,0) öğrenci ise bu konuda bir fikrinin olmadığı yönünde görüş ortaya koymuşlardır.

Tercihleri dışında farklı sınav merkezlerine yönlendirilen öğrencilerden araştırmaya katılan 181 öğrenciden 153'ü (%84,5) bu uygulamanın sınavı hiçbir biçimde daha geçerli ve güvenilir kılmayacağını söylemesine karşın, 28 öğrenci (%15,3) sınavın geçerlik ve güvenilirliğini az, orta ve çok etkileyeceği yönünde görüş belirtmiştir. ÖSYM'nin ortaya koyduğu kimi öğrencilerin tercih dışı sınav merkezlerine yönlendirilmesi uygulamasının bir haksızlığa yol açtığını düşünen 169 (93,4) öğrenciye karşın, sadece 6 öğrenci (%3,3) bunun haksızlığa yol açmadığını düşünmüş; 6 öğrencide bu konuda bir fikrinin olmadığını beyan etmiştir. Tercihleri dışında başka sınav merkezlerine yönlendirilen ve araştırmaya katılan 181 öğrenciden 175 öğrenci (%96,7) bu uygulamanın adil olmadığını düşünürken, geriye kalan sadece 6 öğrenci (%3,3) bu uygulamayı adil olarak değerlendirmiştir. Bu yönüyle uygulamanın haksızlığa yol açmayacağını düşünen altı öğrenci de bu uygulamayı adil bulmadıklarını söylemişlerdir.

Tercihleri dışında farklı sınav merkezlerine yönlendirilmelerinden öğrenciler nasıl etkilenmektedir? Amacına dönük olarak sorulan sorular ve bu sorulara verilen cevaplar doğrultusunda elde edilen bulgular Tablo 5'de görülmektedir.



**Tablo 5**

Tercih dışı sınav merkezlerine yönlendirilen öğrencilerin bundan nasıl etkilendiğini gösterir tablo

<b>Değişkenler</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Tercihiniz dışında farklı bir merkeze yönlendirilmeniz sizi nasıl etkiledi?		
Olumlu	4	2,2
Olumsuz	177	97,8
<b>TOPLAM</b>	<b>181</b>	<b>100</b>
Eğer olumsuz etkilendiyseniz bu etki ne kadar oldu?		
Az	0	0
Orta	20	11,3
Çok	157	88,7
<b>TOPLAM</b>	<b>177</b>	<b>100</b>
Uygulama nedeniyle sınava girmemeyi düşündünüz mü?		
Evet düşündüm	119	65,7
Hayır düşünmedim	37	20,4
Fikir belirtmeyen	25	13,8
<b>TOPLAM</b>	<b>181</b>	<b>100</b>
Yönlendirildiğiniz merkezde barınma sorunu yaşadınız mı?		
Evet	170	93,9
Hayır	11	6,1
<b>TOPLAM</b>	<b>181</b>	<b>100</b>
Sınava giderken ulaşım sorunu yaşadınız mı?		
Evet	161	89,0
Hayır	20	11,0
<b>TOPLAM</b>	<b>181</b>	<b>100</b>
Sınava zamanında girebildiniz mi?		
Evet	133	73,4
Hayır	48	26,6
<b>TOPLAM</b>	<b>181</b>	<b>100</b>
Tercihiniz dışındaki merkezde sınava girmek performansınızı etkiledi mi?		
Hiç	1	0,6
Az	7	3,9
Orta	17	9,4
Çok	156	86,2
<b>TOPLAM</b>	<b>181</b>	<b>100</b>
LYS'ye hazırlanmanıza olumsuz etkisi oldu mu?		
Evet	160	88,4
Hayır	9	5,0
Kısmen	12	6,6
<b>TOPLAM</b>	<b>181</b>	<b>100</b>

Araştırmaya katılan 181 öğrenciden 177'si (%97,8) tercihleri dışında farklı bir sınav merkezinde sınava girmelerinin kendilerini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Buna karşın 4 öğrenci (%2,2) tercihleri dışında farklı bir yerde sınava girmenin kendilerini olumlu

etkilediğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerden yaşadıkları olumsuzluğu “az”, “orta” ve “çok” düzeylerinde derecelendirmeleri istendiğinde yine araştırmaya katılan öğrenciler büyük bir çoğunlukla (%88,7) uygulamadan “çok” düzeyinde olumsuz etkilendiklerini dile getirmişlerdir. Tercihleri dışında farklı bir sınav merkezine yönlendirilmeleri sonucunda ortaya çıkan durumu değerlendirdiklerinde araştırmaya katılan 181 öğrenciden 119’u (%65,7) sınava girmemeyi düşündüğünü ifade etmiştir.

Tercihleri dışındaki sınav merkezlerinde sınava giren öğrencilerden araştırmaya katılanlar bu durumdan nasıl etkilendikleri yönünde elde edilen bulgular, öğrencilerin bu süreçten olumsuz etkilendiklerini göstermektedir. Araştırmaya katılan 181 öğrenciden 170’i (%93,9) tercihi dışında yönlendirildiği sınav merkezinde barınma sorunu yaşadığını ifade etmiştir. Benzer biçimde Yönlendirildikleri sınav merkezine ve sınava merkezinde “sınav yeri”ne gitmede ulaşım sorunu yaşadığını belirten öğrencilerin oranı ise %89,0 olarak görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrenciler barınma ve ulaşım sorunu yaşasa da tercihleri dışındaki sınav merkezlerindeki sınav yerlerine büyük bir çoğunlukla (%73,4) zamanında ulaşabilmişlerdir. Ancak, araştırmaya katılan öğrenciler zamanında sınava girmiş olduklarını belirtmiş olsalar da bu durumun sınav performanslarını nasıl etkilediğini “hiç”, “az”, “orta” ve “çok” biçiminde derecelendirmeleri istendiğinde 181 öğrenciden %86,2’si (156 öğrenci) “çok” oranında olumsuz etkilendiklerini dile getirmişlerdir. Sadece 1 öğrenci (%0,6) bu durumun kendilerini “hiç” etkilemediğini belirtmiştir.

Yapılan son düzenlemelerin sonucunda Türkiye’de yükseköğretime geçiş iki aşamalı bir sınav sistemiyle gerçekleştirilmektedir. Bunlardan ilki Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS) diğeri ise Lisans Yerleştirme Sınavıdır (LYS). Bir kısım öğrencinin tercihleri dışında farklı sınav merkezlerine yönlendirilmesi uygulaması ilk olarak YGS’de gerçekleştirildiği görülmektedir. YGS sonrasında girecekleri LYS sınavına hazırlık sürecinin, tercihleri dışında farklı sınav merkezlerine yönlendirilmeleri uygulamasından etkilenip etkilenmeyeceğine ilişkin soru katılımcı öğrencilere sorulmuştur. Öğrenciler büyük bir çoğunlukla LYS performanslarının bu uygulamadan büyük oranda olumsuz etkileneceği yönünde görüş ortaya koymuşlardır. Araştırmaya katılan 181 öğrenciden 160’ı (%93,9) LYS’ye hazırlanmalarına bu uygulamanın olumsuz etkide bulunduğunu ifade etmiştir.

## **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Araştırma, tercihleri dışında farklı sınav merkezlerine yönlendirilen öğrencilerin uygulama hakkındaki düşüncelerini ve uygulamadan nasıl etkilendiklerini belirlemek

amacıyla nicel verilere dayalı olarak genel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmada örneklem seçme yoluna gidilmemiş; tercihleri dışında farklı sınav merkezlerine yönlendirilen öğrencilerden ulaşılabilen ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 181 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerden “Öğrenci Görüşleri Formu” ile veri toplanmıştır. Veriler betimleyici istatistikler kapsamında frekans ve yüzde değerleriyle değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler sonucunda tercihleri dışında farklı sınav merkezlerine yönlendirilen öğrencilerin uygulamadan olumsuz etkilendikleri gözlenmiştir.

Tercihleri dışında farklı bir sınav merkezine yönlendirilen öğrenciler Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti gibi uzak bir merkezden Van İl merkezine bir saatlik uzaklıktaki merkezlere kadar geniş bir yelpazedeki merkezlere yönlendirildikleri görülmüştür. Öğrenciler yönlendirildikleri sınav merkezlerine gitmekte maddi sıkıntı yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Araştırmaya katılan bir kısım öğrenci yönlendirildikleri sınav merkezine gitme yönünde resmi kuruluşlardan yardım aldıklarını belirtmişlerdir. Buna karşın, araştırmaya katılan öğrencilerden önemli bir kısmı, tercihleri dışında farklı bir sınav merkezine yönlendirildiklerinde sınava girmemeyi düşündüklerini de ifade etmişlerdir.

Tercihleri dışında farklı sınav merkezlerine yönlendirilen öğrenciler uygulamadan farklı boyutlarda etkilenmişlerdir. Tercihleri dışında farklı sınav merkezlerine yönlendirilen ve araştırmaya katılan öğrencilerden büyük bir çoğunluğunun daha önce girdikleri yükseköğretim giriş sınavlarında kopya çekmedikleri, sınavlarının kısmen ya da tamamen iptal edilmediği elde edilen bulgulardan gözlenmiştir. Yukarıda belirtilen bulguyla paralel olarak araştırmaya katılan öğrenciler büyük bir çoğunlukla ÖSYM'nin uygulama için gösterdiği kopya gerekçesine inanmadıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Tercihleri dışında farklı bir sınav merkezine gitme ve orada barınma noktasında problem yaşadığını belirten öğrenciler, tercihleri dışında farklı sınav merkezlerine yönlendirilmelerini haksızlığa neden olması yönünden eleştirmiş ve uygulamayı adil bulmadıklarını ifade etmişlerdir. ÖSYM'nin tercihleri dışında öğrencileri farklı sınav merkezlerine yönlendirme uygulamasının kimi öğrencilerin sınava zamanında girmemesine neden olduğu ve araştırmaya katılan öğrencilerden çoğunun bu süreçten sınav performansı olarak olumsuz etkilediği yönünde bulgular elde edilmiş olmasına karşın, öğrenciler büyük bir çoğunlukla, uygulamanın sınavı daha geçerli ve güvenilir kılmadığı yönünde belirtmişlerdir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara dayalı olarak bazı öneriler ortaya konmuştur. Bunlar;

- 1- Yükseköğretime giriş oldukça zorlu ve sıkıntılı bir çalışma sürecini gerektirmektedir. Bu süreçte öğrenciler ortaya çıkan olumsuzluklardan yoğun bir biçimde etkilenebilmektedir. Bundan dolayıdır ki yükseköğretime giriş sürecine ilişkin alınan kararlarda öğrencilerin bu durumlarının dikkate alınarak kararların alınması gerekir.
- 2- Yükseköğretime giriş sürecinde alınan kararların neden olacağı muhtemel olumsuzlukları gidermek adına, kararların gerekçesi olabildiğince açık bir biçimde açıklanabilmelidir. Ortaya konan uygulamalar hakkında yeterli bilgisi olmayan adaylar, fısıltı haberlerine inanmakta ve daha çok kaygı duyabilmektedirler. Bunun önlenmesi amacıyla adayları alınan kararlar ve uygulamalar hakkında bilgilendirmek amacıyla bir danışma bürosunun oluşturulması ve süreç içinde açık tutulması yararlı olacaktır.
- 3- Tercihleri dışında farklı sınav merkezlerine yönlendirmeleri uygulamalarına mümkünse yer verilmemeli, çok gerekli olduğu durumlarda ise süreçten öğrencilerin olumsuz etkilenmemesi için yetkililerin gerekli her türlü tedbiri almaları yerinde olacaktır. Bu amaçla öğrencilere yeterli maddi destek sağlanmalı, gidecekleri merkezlerde öğrenciler karşılanarak uygun barınma koşulları yetkililerce sağlanabilmelidir.

#### KAYNAKÇA

- Atkinson, L. R.; Atkinson, C. R.; Smith, E. E. ve diğ. (2006); *Psikolojiye Giriş*, Çev.: Alogan, Y.; Arkadaş Yayınları: Ankara.
- Cüceloğlu, D. (2002). *İnsan ve Davranışları: Psikolojinin Temel Kavramları*. Remzi Kitapevi: İstanbul.
- Goldstein, E. B. (2002). *Sensation and Perception*. Pacific Grove, CA: Wadsworth.
- Hogg, M.A ve Vaughan, G. M. (2007). *Sosyal Psikoloji*. Çev.: Yılmaz, İ; Gelmez, A. Ankara: Üntopya Yayınları.
- Hortaçsu, N. (1997) *İnsan İlişkileri*. (2. Baskı). Ankara: İmge Kitabevi.
- İhlâs Haber Ajansının “Üniversiteyi Kazanamadı İntihar Etti” başlıklı haberi (26 Ağustos 2010). Adana: mynethaber. Erişim tarihi: 28.09.2010.  
<http://haber.mynet.com/detay/yasam/universiteyi-kazanamadi-intihar-etti/529356>
- Karasar, N. (2003).

Katrz, R. ve Wykes, T. (1985). *The pchological difference between temporally predictable and unpredictable stressfull event: Evidence for information cntrol theories*. Journal of Personality And Social psychology, 48, 781-790.

Onur, B. (2000) *Gelişim Psikolojisi, Yetişkinlik-Yaşlılık-Ölüm* (5. baskı). Ankara: İmge Kitabevi.

Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı (ÖSYM). <http://www.osym.gov.tr>

Plotnik, R. (2009). *Psikolojiye Giriş*. Çev.: Geniş, T. Kaknüs Yayınları: İstanbul.

Solso, R. L.; Maclin, M. K. ve Maclin, O. H. (2007). *Bilişsel Psikoloji*. Çev.: Ayçiçeği-Dinn, A., Kitapevi Yayınları: İstanbul.

Şahin, A. (2006). *İlköğretim ve Ortaöğretimde OKS-ÖSS Uygulamaları ve Sonuçları* (Yayınlanmış Doktora Tezi) Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Erzurum.

## FEN VE TEKNOLOJİ DERSİ PROGRAMININ UYGULANMASI SÜRECİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR\*

**Yakup DOĞAN\*\***

Florida State University, College of Education  
[yakupdogan06@gmail.com](mailto:yakupdogan06@gmail.com)

### ÖZET

Bu çalışmanın amacı, yapılandırmacı öğrenme anlayışına göre şekillendirilen yeni ilköğretim Fen ve Teknoloji dersi öğretim programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır. Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Verileri elde etmek için, 69 maddeden oluşan Likert tipi “Fen ve Teknoloji Dersinde Yapılabilecek Etkinlikler ve Karşılaşılan Sorunlar Anketi” kullanılmıştır. Bu çalışmanın örneklem grubunu, ondört il merkezinde bulunan yetmiş devlet ilköğretim okulundaki 429 Fen ve Teknoloji öğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre öğretmenler; etkinliklerin uygulanması için zamanın yetersiz olmasını, bakanlığın konuları belirlemesini, velilerin öğrencilerin çalışmalarıyla ilgilenmemelerini, sınıfların kalabalıklığını, laboratuvarların, sınıfların fiziki durumunun ve kütüphanelerin yetersizliğini önemli sorunlar olarak görmektedirler. Öğretmenlerin kendileri ve okul yönetimleri ile ilgili bazı sorunları içeren maddeleri cevaplarken kararsız kaldıkları, kendileriyle ilgili bazı sorunları içeren maddelere ise katılmadıkları ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Fen ve Teknoloji müfredatı, yapılandırmacı etkinlikler, öğretmenler, sorunlar.

## THE PROBLEMS ENCOUNTERED DURING THE IMPLEMENTATION OF SCIENCE AND TECHNOLOGY CURRICULUM

### ABSTRACT

The purpose of this study is to reveal teachers' opinions on the problems encountered during the implementation of new primary science and technology curriculum tailored to the constructivist learning approach. The survey model was used in this study. Likert-type questionnaire, “Practicable Activities in Science and Technology Course and Encountered Problems Questionnaire”, which is consisted of 69 items was used in order to collect data. Sample of this study is comprised of 429 science and technology teachers from seventy public elementary schools in fourteen provinces. Results from this study suggest that teachers regard time limitation for the implementation of activities, determination of curriculum by ministry, parents' unwillingness to be interested in students' activities, high student numbers in classrooms, lack of laboratories, and insufficient physical condition of the classrooms and libraries as important problems. Teachers are found to be indecisive while answering some of the items that are related to problems about themselves and school administration and they mostly disagree with the items which emphasize teacher incompetencies.

**Keywords:** Science and Technology curriculum, constructivist activities, teachers, problems.

---

\*Bu araştırma, Yakup DOĞAN'ın doktora tezi çalışmasından uyarlanmıştır. Bu doktora tezi MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı tarafından desteklenmiştir.

\*\*Dr., Misafir Bilimadamı

## GİRİŞ

Çağımızda teknoloji ve davranış bilimlerindeki yeni bulgular, öğrenenlerin yetişmesindeki tutumu ve öğrenme süreçlerinin gelişmesini etkilemiştir. İlköğretimden itibaren formel eğitim sürecine giren bireyler öğrenme ortamına farklı kapasiteler, öğrenme gücü, başarı, duyuşsal özellik ve yeteneklerle başlamaktadır. Bu farklılıkların dikkate alınarak bilgi toplumunun gerektirdiği bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir (Tezci, 2002). Bunun sonucu olarak da fiziki bakımdan iyi düzenlenmiş, teknolojik olarak donatılmış zengin öğrenme ortamları ve zamanın ihtiyaçlarına cevap veren çağdaş eğitim programlarının hazırlanması gündeme gelmiştir.

Geleneksel öğretim anlayışlarının eksikliklerinin fark edilmesiyle birlikte yeni yaklaşımlar arayışına girilmiş ve farklı öğretim anlayışları ortaya atılmıştır. Öğrenmeyi daha kolay, öğrenilen bilgileri daha etkin ve kullanılabilir hale getirmek üzere birçok öğretim yöntemleri ve teknikleri geliştirilmiştir. İşbirlikli öğrenme, buluş yoluyla öğrenme, aktif öğrenme, çoklu zekâ kuramı, probleme dayalı öğrenme, beyin fırtınası, proje tabanlı öğrenme vb. örnek olarak verilebilir. Yapılan araştırmalarla bu yöntemlerin etkililiği denenmiş ve çoğu kez geleneksel öğretmen merkezli anlayış karşısında daha etkili oldukları sonuçlarına varılmıştır. Ancak yukarıda belirtilen yöntemlerde de ideal bir öğrenmenin gerçekleşmesi için bazı eksiklikler belirlenmiş ve bunların giderilmesi için sürekli bir arayışa girilmiş, yeni kuramlar ortaya atılmış ve yeni öğretim yöntemleri denenmiştir.

Bu çalışmaların ışığında son yıllarda ülkemizde öğrenme eylemine ilişkin yapılandırmacı yaklaşım anlayışı gündeme getirilmiş ve okullarımızda uygulanan programların bu yaklaşım çerçevesinde şekillenmesine karar verilmiştir. Öğrencinin öğrenme sürecinde aktif rol alması ve bilgiye öğretmenin rehberliğinde kendi çalışmaları ile ulaşması temeline dayanan bu yaklaşımla hazırlanan programlar 2004–2005 öğretim yılında pilot çalışma şeklinde uygulanmıştır. 2005–2006 öğretim yılından itibaren tüm ilköğretim okullarında uygulanmaya başlanmıştır.

Yapılandırmacılık, öğrencilerin öğrenmede aktif bir rol almalarını öngörür. Sadece dinleme, okuma ve rutin alıştırmaları yapmak yerine, öğrenciler tartışır, denence kurar, araştırır ve bir bakış açısı geliştirir. Sosyal öğrenmede bilgi sosyal bir çerçevede yapılandırılır. Yapılandırmacılar bilgi edinmenin yüksek düzeyde bir sosyal yönünün

olduğunu belirtirler. Birey bilgiyi tek başına öğrenmez. Başkalarıyla iletişim kurarak öğrenir. Yaratıcı öğrenmede ise bilgi üretilir. Yapılandırmacılar genellikle bireyin bilgiyi üretmeleri ya da yeniden keşfetmeleri gerektiğini ifade etmektedirler. Öğretmenler öğrencilere bilimsel teorileri, tarihsel olayları yeniden keşfetmede rehberlik etmelidir (Perkins, 1999). Yapılandırmacı anlayışa göre öğrenme, bilgilerin yeni deneyim ve yaşantıların ışığında yeniden yorumlanması ve oluşturulmasıdır. Öğretme ise, öğrenenlere deneyim ve yaşantılarını kullanma olanağı yaratabilecek ve karşılıklı etkileşimleri esas alan öğrenme ortamlarının hazırlanması süreci olarak kabul edilebilir (Gürol, 2002). Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme etkinlikleri öğretmen tarafından belirlenmez, öğretmen ve öğrenenler öğrenme etkinliklerinin belirlenmesine ortak şekilde karar verirler. Yapılandırmacı yaklaşıma göre bilgi öğretmenden öğrenciye direkt olarak aktarılmamalı, bunun yerine öğretmen destekli öğrenme ortamlarında öğrenci tarafından bireysel olarak yapılandırılmalıdır. Yapılandırmacı yaklaşımda, öğretmenin bilginin dağıtıcısı olma rolü öğrenmeyi kolaylaştıran kişi rolüne dönüşmüştür. Yapılandırmacı eğitim ortamında öğrenciler, edilgen değil tersine daha fazla etkin olurlar ve öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk üstlenirler. Zihinsel yapılarının gelişmesine katkıda bulunabilecek çevredeki her tür fırsat ve olanaktan yararlanmaya çalışırlar. Grup içinde, grup dinamiğinin sağlanabilmesi için kendi paylarına düşen sorumluluklarını etkili biçimde yerine getirmeye özen gösterirler. Birlikte çalıştıkları grubun üyelerini ve kendilerini nesnel olarak değerlendirirler (Alkove ve McCarty, 1992; Kindsvatter ve diğ., 1996). Yapılandırmacı eğitim ortamları, bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına, zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak bir biçimde düzenlenir. Yapılandırmacı eğitim ortamları öğrenci merkezlidir. Yapılandırmacı sınıflarda öğretmen ve öğrenci arasında iki yönlü saygı vardır, kural koyma ve karar alma süreci demokratiktir (De Vries ve Zan, 1996). Yapılandırmacı yaklaşım, değerlendirmede öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını sergileyebilecekleri çoklu değerlendirme fırsatlarının sunulması gerektiğini önemle vurgular (MEB, 2004). Yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme sürece dayalıdır. Burada öğrenenin performansı oldukça önemli bir yer tutar (Koç, 2002).

Yapılandırmacı öğrenme anlayışına dayalı olarak hazırlanan yeni ders programları incelendiğinde; derslerin içeriğinde genel olarak bir daralma görülmektedir. Ayrıca eski programda yer alan bazı konulara yeni programlarda yer verilmemiştir.



Program içeriğindeki bu değişikliğin yanında derslerin işleniş ve değerlendirme sürecinde de köklü değişiklikler gerçekleştirilmiştir. 2004-2005 eğitim öğretim yılında yapılan pilot uygulamaların ardından ülke çapındaki tüm ilköğretim öğretmenlerine seminerler verilerek yeni programlar tanıtılmış ve uygulamaya yönelik bilgiler verilmiştir. Eski programlara göre farklı bir yapıya sahip bu yeni programların hedeflendiği şekilde benimsenebilmesi ve uygulanabilmesi için yapılan hazırlıklar, verilen eğitimler, okulların ve öğretmenlerin hazır bulunuşluğu ne kadar yeterlidir? Programlar istenilen düzeyde yürütülebilmekte midir? Öğretmenlerin uygulamada zorlandıkları durumlar var mıdır? Öğretmenlerin uygulamada karşılaştıkları sorunlar nelerdir? Tüm bu soruların cevaplarının belirlenmesi, çağdaş ve uygulanabilir bilgi edinmeyi hedefleyen yeni programların amaçlarına daha uygun bir öğrenme ve değerlendirme sürecinin gerçekleştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Öğretim programlarının çağdaş anlayışlar temel alınarak iyi hazırlanması kadar uygulanma sürecinin de takip edilerek değerlendirilmesi programın geleceği açısından son derece önemlidir. Program geliştirmecilerin gözden kaçırdıkları noktalar, uygulayıcıların eksiklikleri veya uygulanma sürecinde karşılaşılan sorunlar programların hedeflenen başarısını kaybetmesine neden olabilir. Öğretim programlarının planlanması, geliştirilmesi, değerlendirilmesi aşamalarında konu ile ilgili herkesin bu süreçlere etkin olarak katılması gerekir. Ancak programın başarısındaki en önemli etken programın rehberi ve uygulayıcısı olan öğretmenlerdir. Dolayısıyla, program geliştirme, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde öğretmenlerin görüşlerine başvurulması önemlidir.

Programın uygulayıcıları okul yöneticileri ve öğretmenlerdir. Uygulama sırasında çeşitli nedenlerle tasarının olduğu gibi uygulanması mümkün olmayabilir ya da tasarının hazırlanması sırasında göz önünde bulundurulmayan bazı faktörler tasarının öngörüldüğü şekilde uygulanmasını engelleyebilir. Bu nedenlerden ötürü programın etkililiği hakkında yargıda bulunabilmek için programın uygulanması sürecine ilişkin bilgi toplamak gerekir (Erden, 1998).

Bu anlayıştan hareketle bu çalışmanın amacı, 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan yapılandırmacı öğrenme anlayışına dayalı yeni öğretim programlarının uygulanma sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmenlerin görüşlerini tespit etmeye çalışmak olarak belirlenmiştir.

## YÖNTEM

Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, var olan mevcut durumu aynen olduğu gibi yansıtmayı esas alır. Bu yöntemde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2002; Balcı, 2004). Bunun için veriler; yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak hazırlanan yeni Fen ve Teknoloji dersine giren öğretmenlerden yeni programların uygulanması hakkındaki görüş ve düşünceleri alınarak toplanmıştır.

Bu araştırmanın evrenini; Türkiye il merkezlerindeki resmi 5.717 ilköğretim okulunda görev yapan 18.433 4. sınıf öğretmeni ile 18.131 5. sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 36.564 öğretmen (Fen ve Teknoloji dersi için) oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise; sosyo-ekonomik gelişmişlik endeksine göre iki tabakaya ayrılan illerden her coğrafi bölgeyi temsil etmek üzere rastgele yöntemi ile alınan ikişer il olmak üzere toplam ondört il merkezindeki yetmiş resmi ilköğretim okulunda dördüncü ve beşinci sınıf Fen ve Teknoloji dersine giren 455 öğretmen oluşturmaktadır.

Yapılandırmacılık ve yeni programların dayandığı diğer ilkeler ile ilgili literatür incelenmiştir. Daha sonra bu araştırmada, Özmen (2003) tarafından geliştirilen anketin kullanılmasına karar verilmiştir. Kullanılan anket üzerinde gerekli güncellemeler ve değişiklikler yapılmıştır. Anketin kapsam geçerliği için alan uzmanlarının görüşüne başvurulmuştur. Anketin birinci bölümünde yapılandırmacı anlayışa göre yapılması tavsiye edilen etkinlikler, ikinci bölümünde ise etkinlikleri uygularken karşılaşılabilecek sorunlar yer almıştır. Anketin ikinci bölümünde öğretmenlerin programı uygularken karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerini ifade etmeleri için; “Tamamen Katılıyorum” (1), “Katılıyorum” (2), “Kararsızım” (3), “Katılmıyorum” (4), “Hiç Katılmıyorum” (5) seçeneklerinden uygun olanı işaretlemeleri istenmiştir. Hazır hale getirilen anket kontrol amacıyla Ankara-Polatlı ilçesindeki 60 öğretmene uygulanmış ve güvenilirliği için Cronbach alpha güvenirlik katsayısı (karşılaşılan sorunlar bölümü için 0,86) hesaplanmış ve anket sonuçları güvenilir bulunmuştur. Daha sonra “Fen ve Teknoloji Dersinde Yapılabilecek Etkinlikler ve Karşılaşılan Sorunlar Anketi” isimli bu anket formu MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı aracılığı ile örnekleme giren öğretmenlere gönderilmiş ve araştırmanın verileri elde edilmiştir. Sonuç olarak Antalya, Kahramanmaraş, Malatya, Van, Denizli, Kütahya, Gaziantep, Batman,

Eskişehir, Sivas, Trabzon, Düzce, Kocaeli ve Tekirdağ illerindeki 70 okuldan dönen anketlerden toplam 429 anket formu geçerli kabul edilerek değerlendirmeye alınmıştır.

Bu çalışmada, veri toplama aracının ikinci bölümünde yer alan ve programın uygulanması sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları belirlemeye çalışan ifadeler ile ilgili veriler kullanılmıştır. Anket sonuçları tek tek incelenerek uygun şekilde cevaplandıkları kontrol edildikten sonra değerlendirmeye geçilmiştir. Öğretmenlerden elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri için SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) programı kullanılmıştır. Yapılandırmacı öğrenme anlayışına dayalı yeni Fen ve Teknoloji programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin olarak elde edilen verilerin analizinde frekans, yüzde ve aritmetik ortalama kullanılmıştır. Ortalamaların sözel olarak ifade edilebilmesi için ortalama aralığı hesaplanmıştır. Bu hesaplamada;  $5-1=4$ ,  $4/5=0,80$  aralık değer olarak bulunmuştur. Karşılaşılan sorunlarla ilgili ifadelerin karşısında yer alan seçenekler, puanları ve bu seçeneklere ilişkin puan aralıkları aşağıdaki gibidir:

Tamamen Katılıyorum	1	1,00–1,80
Katılıyorum	2	1,81–2,60
Kararsızım	3	2,61–3,40
Katılmıyorum	4	3,41–4,20
Hiç Katılmıyorum	5	4,21–5,00

## **BULGULAR ve YORUMLAR**

Bu çalışmada, öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme anlayışına dayalı yeni müfredatta yer alan etkinlikleri uygularken karşılaştıkları sorunlara ilişkin olarak elde edilen veriler kullanılmıştır. Bu kısımda veri toplama aracı ile elde edilen bulgular ve bunlara ilişkin yorumlar bulunmaktadır.

Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme anlayışı ile şekillendirilen yeni Fen ve Teknoloji programını uygulama sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin bulguların frekans, yüzde ve ortalama değerleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Fen ve teknoloji programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar

Programın Uygulanma Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar	Tamamen katılıyorum (1)		Katılıyorum (2)		Kararsızım (3)		Katılmıyorum (4)		Hiç katılmıyorum (5)		$\bar{x}$	n
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
	1	81	18,8	236	55,0	36	8,4	71	16,6	5		
Bakanlık tarafından belirlenen konulara ve programa uymak zorunda olduğum için konuları ve dersin hedeflerini öğrencilerle belirlemek mümkün görünmüyor.												
2	169	39,4	230	53,6	10	2,3	18	4,2	2	0,5	1,73	429
Farklı etkinlikleri sınıfta uygulamak çok uzun zaman alıyor.												
3	161	37,5	232	54,1	11	2,6	24	5,6	1	0,2	1,77	429
Her ders için öğrencilerin aktif oldukları etkinlikleri yapmaya zamanları yetmiyor.												
4	128	29,8	228	53,1	26	6,1	44	10,3	3	0,7	1,99	429
Ders saatleri bazı etkinliklerin uygulanmasını engelliyor.												
5	62	14,5	202	47,0	74	17,2	88	20,6	3	0,7	2,46	429
Konuların ve etkinliklerin seçiminin öğrencilere bırakılması, bilgilerin tam olarak verilmesini engeller.												
6	107	24,9	206	48,1	27	6,3	82	19,1	7	1,6	2,24	429
Öğrencilerin ders dışında birlikte çalışma olanakları yok.												
7	139	32,4	184	42,9	42	9,8	59	13,7	5	1,2	2,08	429
Veliler, öğrencilerin çalışmalarıyla ilgilenmiyor.												
8	15	3,5	105	24,5	54	12,6	214	49,9	41	9,5	3,38	429
Farklı etkinlikler konusundaki bilgim yeterli değil.												
9	20	4,6	161	37,5	42	9,8	170	39,6	36	8,5	3,10	429
Farklı etkinlikler ile ilgili bilgi edinebileceğim kaynaklar yetersiz.												
10	13	3,0	89	20,7	62	14,5	220	51,3	45	10,5	3,45	429
Farklı etkinliklerle işlenebilecek bir ders için değerlendirmenin nasıl yapılacağını bilmiyorum.												
11	15	3,5	98	22,9	43	10,0	230	53,6	43	10,0	3,44	429
Öğrenciler değişik etkinliklere katılmak istemiyorlar.												
12	87	20,3	244	56,8	28	6,5	59	13,7	11	2,6	2,21	429
Farklı etkinlikler içeren bir dersi planlamak uzun zaman ayırmayı gerektiriyor.												
13	125	29,2	179	41,7	17	3,9	90	20,9	18	4,3	2,29	429
Sınıfların kalabalıklığından dolayı bazı etkinlikleri yapamıyorum.												
14	32	7,5	91	21,1	54	12,6	196	45,7	56	13,1	3,36	429
Bazı etkinlikleri yaparken sınıftaki ses seviyesinin yüksek olması okul yöneticilerini rahatsız ediyor.												
15	40	9,4	128	29,8	105	24,5	128	29,8	28	6,5	2,94	429
Okul yöneticileri müfredat konusunda yeterli birikime sahip değil.												
16	26	6,1	93	21,6	57	13,3	205	47,8	48	11,2	3,36	429
Diğer öğretmenler de farklı etkinlikler uygulamadıkları sürece tek başıma farklı etkinlikleri uygulamam anlamsız.												
17	10	2,3	89	20,7	43	10,1	234	54,5	53	12,4	3,54	429
Farklı ölçme ve değerlendirme yöntemleri uygulama konusunda bilgim yeterli değil.												
18	62	14,5	195	45,4	42	9,8	115	26,8	15	3,5	2,59	429
Öğrencileri bir yıl boyunca farklı yöntemler kullanarak değerlendirmek, zaman alan yorucu bir işlemdir.												
19	127	29,6	201	46,9	20	4,6	67	15,6	14	3,3	2,16	429
Laboratuvarların yetersizliği bazı etkinliklerin yapılmasını engelliyor.												
20	120	27,9	221	51,5	16	3,7	61	14,3	11	2,6	2,12	429
Sınıfların fiziki durumu bazı etkinlikleri yapmamıza uygun değil.												
21	93	21,7	142	33,1	25	5,8	138	32,2	31	7,2	2,70	429
Ekonomik yetersizliklerden dolayı bilgisayar, dergi, kitap gibi kaynaklardan yararlanamıyorum.												
22	53	12,4	106	24,7	28	6,5	188	43,8	54	12,6	3,20	429
Teknolojiden yararlanma olanağım yok.												
23	99	23,1	197	45,9	29	6,8	88	20,5	16	3,7	2,36	429
Olanaksızlıklardan dolayı alan gezileri düzenleyemiyorum.												
24	79	18,4	210	48,9	31	7,2	96	22,4	13	3,1	2,43	429
Öğrenciler farklı bilgi kaynaklarına ulaşamıyorlar.												
25	106	24,7	188	43,8	24	5,6	98	22,8	13	3,1	2,36	429
Çevrede, öğrencilerin gitmelerini isteyebileceğim kütüphaneler az.												

Tablo 1’deki bulgular incelendiğinde öğretmenlerin; 2 ve 3 numaralı maddelerde ifade edilen “*Farklı etkinlikleri sınıfta uygulamak çok uzun zaman alıyor*”, “*Her ders için öğrencilerin aktif oldukları etkinlikleri yapmaya zamanları yetmiyor*” sorunlara “*tamamen katılıyorum*” şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir.

Bu bulgulara göre, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu farklı etkinlikleri sınıfta uygulama ve öğrencilerin her ders için aktif oldukları etkinlikleri yapma konusunda zamanın yetmemesini sorun olarak gördüklerini ve bu etkinliklerin çok zaman aldığını düşündüklerini söyleyebiliriz. Bunun nedeni bu şekilde farklı etkinlik uygulamanın hem çok zor olması, hem de programdaki diğer konuları yetiştirememesi endişesi olabilir. Yapılandırmacı öğrenme anlayışının tam olarak uygulandığı ülkelerde bu sorun bütünleştirilmiş eğitim programı anlayışı ile giderilmeye çalışılmıştır. Bütünleştirilmiş eğitim programı, geniş çalışma alanlarına odaklanmak için eğitim programının çeşitli yönlerini anlamlı bir şekilde birleştirmek ve konu alanı eksenlerini kesiştirerek bir araya getirme şeklinde düzenlenmiş bir program türüdür. Bu anlayışla, öğrenciler farklı konu alanlarıyla ilgili bilgileri etkinliklerinde veya projelerinde bir arada kullanabilmektedirler.

Tablo 1’deki bulgulara göre öğretmenlerin; 1, 4, 5, 6, 7, 12, 13, 18, 19, 20, 23, 24, 25 numaralı maddelerde ifade edilen “*Bakanlık tarafından belirlenen konulara ve programa uymak zorunda olduğum için konuları ve dersin hedeflerini öğrencilerle belirlemek mümkün görünmüyor*”, “*Ders saatleri bazı etkinliklerin uygulanmasını engelliyor*”, “*Konuların ve etkinliklerin seçiminin öğrencilere bırakılması, bilgilerin tam olarak verilmesini engeller*”, “*Öğrencilerin ders dışında birlikte çalışma olanakları yok*”, “*Veliler, öğrencilerin çalışmalarıyla ilgilenmiyor*”, “*Farklı etkinlikler içeren bir dersi planlamak uzun zaman ayırmayı gerektiriyor*”, “*Sınıfların kalabalıklığından dolayı bazı etkinlikleri yapamıyorum*”, “*Öğrencileri bir yıl boyunca farklı yöntemler kullanarak değerlendirmek, zaman alan yorucu bir işlemdir*”, “*Laboratuvarların yetersizliği bazı etkinliklerin yapılmasını engelliyor*”, “*Sınıfların fiziki durumu bazı etkinlikleri yapmamıza uygun değil*”, “*Olanaksızlıklardan dolayı alan gezileri düzenleyemiyorum*”, “*Öğrenciler farklı bilgi kaynaklarına ulaşamıyorlar*”, “*Çevrede öğrencilerin gitmelerini isteyebileceğim kütüphaneler az*” sorunlara “*katılıyorum*” şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin çoğu, konuları ve dersin hedeflerini öğrencilerle belirlemenin mümkün olmadığı görüşündedirler. Çünkü ülkemizde ders programları bakanlık tarafından belirlenerek okullara gönderilmekte ve belirlenen bu ortak programa göre planlama yapılması ve derslerin bu programa göre işlenmesi istenmektedir. Aslında bu yaklaşım yapılandırmacı anlayışla çelişmektedir. Yapılandırmacı öğrenmeye dayalı yaklaşımda, eğitim bakanlığı sadece taslak program hazırlar. Öğretmenler bu taslak programı referans alarak dersin hedeflerini ve öğrenilecek konuları öğrencilerin de görüşlerini alarak hazırlarlar.

Bulgular öğretmenlerin, ders saatlerinin sınırlı olmasının bazı etkinliklerin uygulanmasını engellediğini düşündüklerini göstermektedir. Bu durum derslerde bazen birden fazla etkinliğini yapılmasının gerekliliğinden dolayı zamanın yetmemesi, öğretmenlerin dersin işleniş süresini ayarlayamaması ile izah edilebilir.

“Öğrenilecek konuların ve etkinliklerin seçiminin öğrencilere bırakılması, verilmesi gereken bilgilerin tam olarak verilmesini engeller” şeklinde ifade edilen soruna ilişkin olarak elde edilen bu bulgulara göre, öğretmenlerin yarısından fazlasının bu görüşe katıldıklarını söyleyebiliriz. Öğretmenler, öğrencilerin tamamen serbest bırakılmaları durumunda kendileri için hangi bilgilerin gerekli olduğuna karar veremeyecekleri ve temel bazı bilgileri öğrenemeyecekleri endişesi taşıyor olabilir. Ancak bu şekilde bir düşünce yapılandırmacı anlayış açısından yanlıştır. Şöyle ki Brooks ve Brooks (1999), yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile ilgili yapılan en önemli eleştirinin bununla ilgili olduğunu belirtmiştir. Bu düşünceye göre yapılandırmacı öğrenme, öğrenciyi çok fazla serbest bırakan bir yöntem izlemektedir ve program ile temel bilgilerden vazgeçilmektedir. Oysa öğrenciler ne öğrenmek istediklerine öğretmen rehberliğinde karar verdiklerinde daha iyi öğrenmektedir.

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu öğrencilerinin ders dışında birlikte çalışma olanakları olmadığını söylemektedirler. Bunun nedeni ekonomik sorunlar, sosyal sorunlar, velilerin çocuklarının kendi evlerinde tek başına çalışmalarını istemeleri olabilir. Fakat yapılandırmacı yaklaşım öğrenmeyi her ortama yayar; ders, sınıf ve okulun dışına genişletir. Yine yapılandırmacı anlayış, öğrencilerin oluşturdukları gruplarda işbirliği içerisinde çalışmalarının desteklenmesi gerektiğini söyler.

Tablodaki bulgulara bakarak öğretmenlerin, velilerin öğrencilerinin çalışmaları ile ilgilenmediklerini düşündüklerini söyleyebiliriz. Ülkemizde ailelerin sosyo-

ekonomik problemleri, çocuk sayısının fazla olması, veli sorumluluklarının tam bilinmemesi, okul aile işbirliğinin yeterli olmaması bu sonuçlara sebep olarak gösterilebilir. Fakat yapılandırmacı yaklaşıma göre, öğrencilerin öğrenmelerinde ailelerin büyük önemi vardır. Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenmenin sadece okulda gerçekleşmediğini söyler. Öğrenmenin her yerde gerçekleşebileceğini ifade eder. Ailelerin ilgisinin, öğrencilerinin öğrenmelerine katkısı yadsınamaz bir gerçekliktir.

“Farklı etkinlikler içeren bir dersi planlamak uzun zaman ayırmayı gerektiriyor” şeklindeki soruna öğretmenlerin katıldıkları görülmektedir. Bunun sebebi farklı etkinlikleri içeren bir dersi planlamanın zaman alması, fazla çalışma gerektirmesi, daha yaratıcı düşünmeyi ve daha fazla araştırma yapmayı gerektirmesi olarak açıklanabilir.

Tablo 1’deki bulgular öğretmenlerin, sınıfların kalabalıklığından dolayı bazı etkinlikleri yapamadıklarını düşündüklerini göstermektedir. Ülkemizde sınıfların yaklaşık % 72’sinin sınıf mevcutları sayısı 30’dan yüksektir. Kalabalık sınıflarda yapılandırmacı öğrenme etkinliklerini gerçekleştirmek mümkün değildir. Mevcut sınıfların fiziki durumunun standartlardan uzak olduğu da göz önüne alınırsa elde edilen sonuçların nedeni daha iyi anlaşılabilir. Arslan (2000) araştırmasında bulgularımızı destekleyen sonuçlara ulaşmıştır.

Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin, yıl boyunca farklı değerlendirme yöntemleri kullanarak öğrencileri değerlendirmenin yorucu bir süreç olduğuna inandıkları söylenebilir. Yapılandırmacı yaklaşımda farklı değerlendirme yöntemleri kullanılır ve değerlendirme süreklidir. Çoğu zaman öğrenen de değerlendirme sürecine katılır. Sürekli ve dinamik olan bu değerlendirme sürecinin yorucu olması doğaldır. Ancak yeni uygulanmaya başlanan programların gerekliliklerini benimsemek ve uygulamak zaman alacaktır.

Tablo 1’deki bulgulara göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun, laboratuvarların yokluğu veya yetersizliğinin yeni anlayışa uygun bazı etkinlikleri engellediğine inandıkları söylenebilir. Kaptan (1999) da okulların çoğunda fen laboratuvarının olmadığını, fen derslerinin öğretmen gösterileriyle ve öğrenci deneyleriyle okutulmak isteniyorsa laboratuvar olarak kullanılacak özel eşyalı, su, elektrik ısıtma tesisatı olan yerler ile buna uygun araç ve gereçlerin gerekli olduğunu belirtmiştir. Fakat okulların çoğunda derslik sıkıntısı olduğu, kalabalık öğrenci

sayılarıyla çalışıldığını belirtmiştir. Etkinliklerin ve deneysel öğrenmenin hakim olduğu fen derslerini uygulamak için gerekli laboratuvarların olmaması büyük bir sıkıntıdır.

Öğretmenler, sınıfların fiziki yapısının bazı etkinliklerin yapılmasına engel teşkil ettiğini ifade etmişlerdir. Bilindiği gibi ülkemizdeki sınıflar fiziki açıdan olması gereken standartlardan uzak ve sınıf mevcutları çoğunlukla kalabalıktır. Yapılandırmacı sınıfların fiziksel yapıları ise ülkemizdekinden oldukça farklıdır. Yapılandırmacı sınıflar kalabalık olmayan, teknolojik imkânlarla donatılan, geniş, gerekli materyallerle donatılmış, öğrencide aitlik duygusu uyandıracak şekilde düzenlenmiş sınıflardır. Özkan (2001) da, yapılandırmacı sınıfların ortamlarını incelediği araştırmasında, sınıfların fiziksel durumu ile ilgili bulgularımızı destekleyen yorumlar dile getirmiştir.

Tablo 1'deki bulgulara göre, öğretmenlerin olanaksızlıklar yüzünden eğitici alan gezileri düzenleyemediklerini söylemek mümkündür. Okulların ve öğrencilerin ekonomik durumlarının yetersizliğinin büyük ölçüde böyle bir soruna yol açtığını söyleyebiliriz. Oysa Kaptan (1999)'ın da belirttiği gibi, alan gezileri, olgu ve olayların oldukları yerde olduğu gibi incelenmesine olanak verdiğinden öğrencilerin hemen hemen tüm duyu organlarını işe koymasını ve keşfederek öğrenmesini sağlamakta ve dersi zevkli hale getirmektedir. Bu da alan gezilerinin ne kadar önemli olduğunu ve yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin çoğunluğunun, öğrencilerinin farklı bilgi kaynaklarına ulaşamadıklarını düşündüklerini söylemek mümkündür (Tablo 1). Bu sorun, öğrencilerin ekonomik yetersizliklerinden ve öğrencilerin farklı bilgi kaynaklarından araştırma yapmanın önemini yeterince kavrayamamalarından kaynaklanıyor olabilir. Yapılandırmacı öğrenme anlayışına göre öğrenciler, farklı bilgi kaynaklarından verimli bir biçimde yararlanırlar. Deryakulu (2000) farklı bilgi kaynaklarını kullanan öğrencilerin kendilerine verilen bilgileri edilgen olarak almak ve mutlak doğrular olarak kabul etmek yerine, etkin katılım yoluyla ulaştıkları bilgileri seçme, işleme, karşılaştırma, değerlendirme ve yorumlama olanağına sahip olduklarını ifade etmiştir. Bilginin baş döndürücü bir hızla arttığı çağımızda farklı bilgi kaynaklarını kullanmanın gerekliliği büyük bir önem taşımaktadır.

Elde edilen bulgular öğretmenlerin, çevrede öğrencilerinin gitmelerini isteyebilecekleri kütüphanelerin yeterli olmadığını düşündüklerini göstermektedir. Bu durumda, okul kütüphanelerinin ve genel olarak çevredeki kütüphanelerin



yetersizliğinden bahsedilebilir. Arslan (2000) da yaptığı araştırmasında buna benzer sonuçlara ulaştığını ifade etmiştir. Türkiye'nin 2 bin, Fransa'nın 13 bin, Almanya'nın 10 bin, İngiltere'nin 12 bin kütüphanesi bulunmaktadır.

Tablo 1'e göre öğretmenlerin; 8, 9, 14, 15, 16, 21, 22 numaralı maddelerde ifade edilen *"Farklı etkinlikler konusundaki bilgilerim yeterli değil"*, *"Farklı etkinlikler ile ilgili bilgi edinebileceğim kaynaklar yetersiz"*, *"Bazı etkinlikleri yaparken sınıftaki ses seviyesinin yüksek olması okul yöneticilerini rahatsız ediyor"*, *"Okul yöneticileri yeni müfredat konusunda yeterli birikime sahip değil"*, *"Diğer öğretmenler de farklı etkinlikler uygulamadıkları sürece tek başıma farklı etkinlikleri uygulamam anlamsız"*, *"Ekonomik yetersizliklerden dolayı bilgisayar, dergi, kitap gibi kaynaklardan yararlanamıyorum"*, *"Teknolojiden yararlanma olanağım yok"* sorunlara ilişkin olarak "kararsızım" şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 1'deki bulgulara göre, öğretmenlerin yarıya yakınının farklı etkinlikler ile ilgili bilgilerinin yetersiz olduğunu, yarıdan fazlasının ise farklı etkinlikler ile ilgili bilgilerinin yeterli olduğunu düşündüklerini söylemek mümkündür. Arslan (2000), araştırmasında benzer sonuçlara ulaşmış ve bu durumu öğretmenlerin üniversiteden mezun olduktan sonra çok az okumaları ve az araştırma yapmaları ile açıklamıştır.

Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin % 48,1'inin farklı etkinlikler ile ilgili bilgi edinebilecekleri kaynaklara sahip oldukları, % 42,1'inin de bu tür kaynaklara sahip olmadıklarını söyleyebiliriz. Bu tablo, öğretmenlerin maddi sıkıntılar çekmelerinden dolayı dergi, kitap, bilgisayar gibi kaynakları alamıyor olmaları, internet erişimi imkânlarının olmaması ile açıklanabilir. Demirel (2000), öğretmenlerin eğitim bilimleri alanındaki güncel gelişmelerden habersiz olmaları ve bu gelişmeleri izlemekte isteksiz olmaları ile ilgili soruna dikkat çekmiştir.

"Bazı etkinlikleri yaparken sınıftaki ses seviyesinin yüksek olması okul yöneticilerini rahatsız ediyor" şeklindeki sorunla ilgili elde edilen ortalama değeri, öğretmenlerin bu konuda kararsız olduklarını ortaya koymaktadır. Öğretmen merkezli geleneksel sınıflarda öğretmen odaklı bir öğretim süreci olduğundan sınıflardaki ses seviyesi tabiatıyla az iken yapılandırmacı sınıflardaki ses seviyesi daha yüksektir. Çünkü yapılandırmacı sınıflarda, öğrenciler sürekli olarak yaptıkları etkinliklerle meşguldürler. Öğrenciler genelde grup olarak etkinlik yaparlar, çeşitli münazaralar yaparlar ve bilgi alışverişinde bulunurlar. Öğrenci merkezli böyle sınıflarda ses

seviyesinin de yüksek olması doğaldır. Sonuç itibariyle öğretmenlerin yukarıda belirtilen soruna çoğunlukla katılmamaları sevindirici bir durumdur.

“Okul yöneticileri yeni müfredat konusunda yeterli birikime sahip değil” biçiminde ifade edilen duruma ilişkin ortalama değeri, öğretmenlerin bu görüş konusunda kararsız olduklarını göstermektedir. Elde edilen bu bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunun okul yöneticilerinin yeni müfredat konusunda yeterli bilgi ve birikime sahip olmadığını düşündükleri görülmektedir. Yeni programla ilgili olarak yöneticilere yönelik düzenlenen hizmet içi eğitim çalışmalarının istenilen düzeyde olmaması da öğretmenleri bu şekilde düşünmeye sevk etmiş olabilir.

“Diğer öğretmenler de farklı etkinlikler uygulamadıkları sürece tek başıma farklı etkinlikleri uygulamamın bir anlamı oluşuna inanmıyorum” şeklinde belirtilen soruna ilişkin ortalama değeri, öğretmenlerin kararsız olduklarını ortaya koymaktadır. Ancak eğitim öğretim etkinliklerinde izlenecek yöntemlerde, öğretmenler arasında birlikteliğin sağlanmasının gerekliliği yanında farklı etkinlikler veya farklı yöntemler kullanmanın eğitim öğretim sürecindeki kazanımları zenginleştirebileceği önemli bir noktadır.

“Ekonomik yetersizliklerden dolayı bilgisayar, dergi, kitap gibi kaynaklardan yararlanamıyorum” şeklinde ifade edilen soruna ilişkin olarak bulunan ortalama değeri, öğretmenlerin bu konuda kararsız oldukları yönündedir. Tablo 1’deki bulgulara dikkat edildiğinde, öğretmenlerin çoğunun belirtilen sorunla karşı karşıya olduğu anlaşılmaktadır. Ekonomik olarak yeterli bir alım gücüne sahip olan öğretmen kendine ait kişisel bilgisayar edinebilecek, alanıyla ilgili kitap, dergi vb. imkânlardan faydalanabilecektir.

“Öğretmenlerin teknolojiden yararlanma olanaklarının olmadığı” şeklinde dile getirilen sorunla ilgili olarak elde edilen ortalama değeri, öğretmenlerin kararsız olduklarını göstermektedir. Tablo 1’deki bulgular, okullarımızın teknolojik imkânlar açısından zenginleştirilmeye çalışıldığını göstermekle beraber halen birçok okulumuzun teknolojik imkânlardan yoksun olduğunu ortaya koymaktadır. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında ise teknolojinin kullanılması büyük önem taşımaktadır. Yapılandırmacı sınıf teknolojik olmalıdır. Sınıflarda bilginin üretilebilmesi için sınıfların dünyaya açık olması gerekir ki bu da bilişim teknolojileri ile sağlanabilir.

Öğretmenler; 10, 11, 17 numaralı maddelerde ifade edilen “*Farklı etkinliklerle işlenebilecek bir ders için değerlendirmenin nasıl yapılacağını bilmiyorum*”,

“Öğrenciler değişik etkinliklere katılmak istemiyorlar”, “Farklı ölçme ve değerlendirme yöntemleri uygulama konusunda bilgim yeterli değil” sorunlara yönelik olarak “katılmıyorum” şeklinde görüş bildirmişlerdir (Tablo 1).

“Farklı etkinliklerle işlenebilecek bir ders için değerlendirmenin nasıl yapılacağını bilmiyorum” şeklinde belirtilen durumla ilgili elde edilen ortalama değeri, öğretmenlerin bu duruma katılmadıklarını ortaya koymaktadır. Tablo 1’deki bulgulara göre, öğretmenlerin çoğunluğunun farklı etkinliklerle işlenebilecek bir ders için değerlendirmenin nasıl yapılacağını bildiği söylenebilir.

Tablo 1’deki verilere göre öğretmenlerin çoğunun, öğrencilerin farklı etkinliklere katılmak istememeleri ile ilgili bir sorun yaşamadıklarını söyleyebiliriz. Bu durumda öğrencilerin değişik etkinliklere katıldıkları söylenebilir. Bu durum, öğrencilerin etkinliklerde rol almaktan keyif aldıkları, eğlenceli etkinlikler yapmaktan zevk aldıkları ile açıklanabilir. Yapılandırmacı öğrenme anlayışının hâkim olduğu sınıflardaki öğrenciler de farklı etkinlikler yapmak için çok isteklidirler. Özkan (2001) araştırmasında, yapılandırmacı sınıf ortamlarında, öğrencilerin etkinliklere büyük bir istekle katıldıklarını, öğrencilerin kendi yaptıklarından büyük zevk aldıklarını gözlemlediğini ifade etmiştir.

Tablo 1’e göre, öğretmenlerin farklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulama konusunda bilgilerinin yeterli düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Yapılandırmacı öğrenme anlayışı ile birlikte eğitim öğretim sürecine yeni ölçme ve değerlendirme yöntemleri girmiştir. Bu durumda, değişen programa paralel olarak yeni anlayışa uygun sınavların gündeme geleceği düşünüldüğünde, öğretmenlerin de buna uygun olarak yeni ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanmaya çalıştıkları söylenebilir. Yapılandırmacı yaklaşım ürün odaklı değil süreç odaklıdır. Semerci (2001)’nin de belirttiği gibi, yapılandırmacı yaklaşımda ürün değerlendirmesinden daha çok süreç değerlendirmesi esastır.

## **TARTIŞMA ve SONUÇ**

Nitelikli, çağın gereklilikleriyle donatılmış bireyler yetiştirmek, ancak nitelikli eğitim programları, nitelikli program uygulayıcıları ve gerekli maddi altyapı ile mümkün görünmektedir. Eğitim programlarının uygulanabilirliğini, etkililiğini, olumlu

ve olumsuz yönlerini belirleyecek olanlar, programların uygulayıcısı olan öğretmenlerdir. Bir ülkede planlanıp uygulamaya geçirilen programlar ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın, programların uygulayıcıları olan öğretmenler eğer programlara uygun özellikler ile donatılmamışlarsa, programların pratikte başarılı olması mümkün değildir. Bir diğer ifadeyle, hazırlanan programların uygulamadaki başarısı, öğretmenlerin programlarda öngörülen etkinlikleri en iyi biçimde gerçekleştirmelerine bağlıdır (Yaşar ve diğ., 2005).

Bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre öğretmenler, etkinliklerin uygulanması için zamanın yetersiz olmasını, bakanlığın programı ve konuları belirlemesini, konuların ve etkinliklerin seçiminin öğrencilere bırakılmasını, öğrencilerin ders dışında birlikte çalışma olanaklarının olmamasını, velilerin öğrencilerin çalışmalarıyla ilgilenmemelerini, farklı etkinlikler içeren bir dersi planlamanın uzun zaman almasını, sınıfların kalabalıklığını, değerlendirmenin uzun zaman almasını ve yorucu olmasını, laboratuvarların yetersizliğini, sınıfların fiziki durumunun yetersizliğini, olanaksızlıklardan dolayı alan gezileri düzenleyememeyi, öğrencilerin farklı bilgi kaynaklarına ulaşamamalarını ve kütüphanelerin yetersizliğini uygulamada karşılaşılan sorunlar olarak görmektedirler.

Programların içeriği ve programların uygulanma sürecinde değerlendirilmesine yönelik araştırmaların; programın öğretmenler tarafından algılanma durumları, programların uygulanmasında karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri gibi konular üzerine odaklandığı görülmektedir (Gömlüksiz, 2005; Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu, 2005; Selvi, 2006; Korkmaz, 2006; İzci, Özden ve Tekin, 2006; Yangın ve Dindar, 2007). Bazı araştırmalar, öğretmenlerin yeni programların işlevselliğini kabul ettiklerini göstermekle beraber, uygulamada bazı sorunlar yaşadıklarını ve pratikte davranışçı anlayışın etkisinde olduklarını göstermektedir (Çakan, 2004; Aydın, 2005; Erdal, 2007; Çalık, 2007; Orbeyi, 2007; Çakır ve Çimer, 2007; Gömlüksiz ve Bulut, 2007). Birtakım araştırmalarda da öğretmenlerin, yeni anlayış ve uygulamalar konusunda kendilerini istenilen düzeyde yeterli görmedikleri vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin yeni yöntemler ve bunların uygulama sürecinde kullanımı hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları, mevcut alt yapının yetersizliği (araç-gereç eksikliği, kalabalık sınıfların) gibi durumlar bu sonucun nedenleri olarak ifade edilmektedir (Yaşar vd., 2005; Temiz, 2005; Gözütok vd., 2005; Korkmaz, 2006; Acat ve Demir, 2007; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007).

Bir programın başarısını sağlayan en önemli ölçütlerden bir tanesi uygulandığı eğitim ortamının niteliğidir. Alkan, Deryakulu ve Şimşek (1995)'e göre eğitim ortamı, öğrenme-öğretme etkinliklerinin meydana geldiği, öğrencinin iletişim ve etkileşimde bulunduğu çevre anlamını ifade etmektedir. Bu eğitsel çevre, personel, fiziki mekân, donanım, öğrenme araç ve gereçleri, özel düzenlemeler gibi alt öğelerden oluşmaktadır. Pehlivan (2004)'a göre, bir okulun sahip olduğu donanım, araç-gereç durumu ve fiziki özellikleri öğretim programlarının uygulamadaki etkililiğini etkilemektedir.

Eğitim öğretim ortamlarının, öğrencilerin her yönden kendilerini rahat ve huzur içinde hissedecekleri yerler olması gerekir. Fiziksel ve psikolojik yönlerden öğrencilerin kendilerini rahat hissetmedikleri eğitim ortamlarında öğretim programlarının uygulamada etkili olması beklenmemelidir. Akınoğlu (2003)'na göre, bireyde öğrenmenin oluşumunu gerçekleştirebilecek nitelikte bir öğretimin düzenlenebilmesi için uygun öğrenme öğretim ortamlarına gereksinim duyulmaktadır.

Okulun fiziki imkânlarının öğretim programlarının uygulanmasına uygun olması gerekir. Fen, matematik, bilgisayar laboratuvarlarının varlığı, bunlara ait araç gereçlerin durumu ve kullanılabilirliği programın hedeflerinin gerçekleşmesinde oldukça önem taşımaktadır. Ayrıca öğretim programında öngörülen etkinlikleri gerçekleştirmek için eğitim amaçlı kullanılan teknolojik araçların varlığı programın uygulamada başarılı olmasını önemli ölçüde etkilemektedir.

Programların uygulanmasında okul yönetiminin mevcut kaynaklarını yerinde ve etkili kullanması ile programlara ilişkin olarak uygulayıcıların görüşlerini dikkate alması program geliştirme sürecine katkı sağlayacaktır. Programların uygulamadaki etkililiğine katkı sağlayacağı düşünülen bir diğer husus ise, çevrenin programların uygulanmasına sağladığı destektir (Bulut, 2006).

## ÖNERİLER

Öğretmenlerin programın felsefesi, yapısı, pratik uygulamaları hakkında bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin, programları daha iyi tanımalarını sağlamak ve programlara ilişkin görüşlerini olumlu yönde geliştirebilmek için kapsamlı hizmet içi eğitimlerden geçirilmelidir. Program geliştirmenin her aşamasında öğretmen görüşlerine daha fazla önem verilmelidir. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda

programların uygulamadaki aksaklıkları belirlenip bu aksaklıklar giderilerek programların uygulamadaki etkililiği arttırılmalıdır.

Yapılandırmacı öğrenme anlayışında sistemin önemli öğelerinden biri olarak görülen velilerin öğrenme-öğretme sürecine nasıl katılacağı ve okul-veli-öğrenci işbirliğinin nasıl uygulanacağı belirlenmelidir. Böylelikle hem veli yaşamboyu eğitim sürecine dahil edilmiş olur, hem öğrencilerin aileleri ile kaynaşması ve otokontrolü sağlanmış olur, hem de okul-aile-öğrenci işbirliği sağlanmış olur.

Öğretmenler genel olarak ders zamanlarının etkinlikleri yapmak için yetersiz olduğunu, farklı etkinlikleri planlamanın ve uygulamanın çok zaman aldığını dile getirmektedirler. Bu sorunu aşmak için kitapların şişirilmiş etkinlik örneklerinden arındırılması, konuların yeni anlayışa uygun olarak sade ve öz bir biçimde verilmesi ve bazı temel dersler için ders saatlerinin yeniden düzenlenmesi önerilebilir.

Sınıf mevcutları yapılandırmacılık anlayışını uygulamaya yetecek düzeye çekilmelidir. Öğrenci merkezli ve etkinliklere dayalı bir kurguda, 50–60 kişilik sınıfların yeri yoktur. Sınıf mevcutları en azından 25–30 seviyesine çekilmediği sürece, bazı öğrenciler etkinlik yapacak, bazı öğrenciler de etkinlik izleyicisi olacaktır. Bu durumda yapılandırmacılığın sadece teoride kalacağı unutulmamalıdır.

Türkiye’deki öğrenme ortamları öğretmen merkezli uygulamalara uygun olarak düzenlenmiştir. Programların okullarda etkili bir şekilde yürütülebilmesi için okulların fiziki olanakları gözden geçirilmeli ve öğrenme ortamları yapılandırmacı anlayışa göre yeniden düzenlenmelidir.

Yapılandırmacılığın gerektirdiği alt yapının ivedilikle oluşturulması gerekmektedir. Okulların gerekli donanımlara kavuşturulması, araç gereç desteğinin, laboratuvar imkânlarının ve internet erişiminin sağlanması gerekmektedir. Okul kütüphanelerinin zenginleştirilmesi, güncellenmesi ve sürekli kullanılabilir duruma getirilmesi gerekmektedir.

## KAYNAKLAR

- Acat, B. ve Demir, E. (2007). Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programlarındaki değerlendirme süreçlerine ilişkin görüşleri. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Tokat, 5-7 Eylül.
- Akinoğlu, O. (2003). Sınıfta Grup Etkileşimi. Z. Kaya (Editör): Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Alkan, C., Deryakulu, D. ve Şimşek, N. (1995). Eğitim Teknolojisine Giriş: Disiplin, Süreç, Ürün. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Alkove, L. D. and McCarty, B. J. (1992). Plain talk: recognizing positivism and constructivism in practice. *Action in Teacher Education*, 14(2), 16-22.
- Arslan, M. (2000). Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları ve belli başlı özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146.
- Aydın, F. (2005). Öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme konusundaki düşünceleri ve uyguladıkları. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Denizli.
- Balcı, A. (2004). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler. (Dördüncü Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Brooks, M. G. ve Brooks, G. J. (1999). The courage to be constructivist. *Educational Leadership*, 57(3), 18-24.
- Bulut, İ. (2006). Yeni ilköğretim birinci kademe programlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Elazığ.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37, 99-114.
- Çakır İ. ve Çimer S.O. (2007). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri ve uygulamada karşılaşılan problemler. I. Ulusal İlköğretim Kongresi. Ankara, 15-17 Kasım.
- Çalık, S. (2007). Sınıf öğretmenlerinin yenilenen ilköğretim programlarının ölçme ve değerlendirme süreci hakkındaki düşünceleri üzerine bir araştırma. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Tokat.
- De Vries, R. ve Zan, B. (1996). A Constructivist Perspective on the Role of the

- Sociomoral Atmosphere in Promoting Children's Development. C. T. Fosnot (Editor): Constructivism: Theory, Perspectives and Practice. NY: TC Pres.
- Demirel, Ö. (2000). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Deryakulu, D. (2000). Yapıcı Öğrenme. A. Şimşek (Editör): Sınıfta Demokrasi. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Eerdal, H. (2007). 2005 İlköğretim matematik programı ölçme değerlendirme kısmının incelenmesi (Afyonkarahisar ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi. Afyonkarahisar.
- Erden, M. (1998). Eğitimde Program Değerlendirme. (Üçüncü Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gelbal, S. & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33, 135-145.
- Gömleksiz, M. N. ve Bulut, İ. (2007). Yeni fen ve teknoloji dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32, 76-88.
- Gömleksiz, M. N. (2005). Yeni ilköğretim programının uygulamadaki etkinliğinin değerlendirilmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 5(2), 339-384.
- Gözütok, D., Akgün, Ö. ve Karacaoğlu, C. (2005). İlköğretim programlarının öğretmen yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi. Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14-16 Kasım, Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri.
- Gürol, M. (2002). Eğitim teknolojisinde yeni paradigma: oluşturmacılık. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12(1), 159-183.
- İzci, E., Özden, M. ve Tekin, A. (2006). Yeni ilköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programının değerlendirilmesi (Adıyaman ili örneği). XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Kaptan, F. (1999). Fen Bilgisi Öğretimi. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Karasar, N. (2002). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kindsvatter, R., Wilen, W. ve Ishler, M. (1996). Dynamics of Effective Teaching. (Third Edition). New York: Longman Publishers.



- Koç, G. (2002). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünlerine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Korkmaz, H. (2006). Yeni ilköğretim programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, 14-16 Nisan. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2004). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Oorbeyi, S. (2007). İlköğretim matematik dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Çanakkale.
- Özkan, B. (2001). Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında özgün etkinlik ve materyal kullanımının etkililiği. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Özmen, Ş. G. (2003). Fen bilgisi öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Pehlivan, K. B. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve okul tutumları arasındaki ilişki. Eğitim Araştırmaları Dergisi, Sayı 14.
- Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. Educational Leadership, 57(3), 6-11.
- Selvi, K. (2006). İlköğretim programlarının sınıf öğretmeni görüşlerine dayalı olarak değerlendirmesi. XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 12-15 Eylül. Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Semerci, M. (2001). Skinner'in Edimsel Koşullanma Kuramı. [http://www.ankara.edu.tr/faculties/educational/dersler/etke/etke/o\\_kuramlari/skinner.htm](http://www.ankara.edu.tr/faculties/educational/dersler/etke/etke/o_kuramlari/skinner.htm). 20 Kasım 2008 tarihinde alınmıştır.
- Temiz, N. (2005). İlköğretim 4. sınıf matematik dersi yeni ilköğretim programının yansımaları. XIV. Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi. Denizli, 28-30 Eylül.

- Tezci, E. (2002). Oluşturmacı öğretim tasarım uygulamasının ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcılıklarına ve başarılarına etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Elazığ.
- Yangın, S. ve Dindar, H. (2007). İlköğretim fen ve teknoloji programındaki değişimin öğretmenlere yansımaları. H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, 33,240-252.
- Yaşar, S. (1998). Yapısalcı kuram ve öğrenme-öğretme süreci. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Selçuk Üniversitesi, 9–11 Eylül 1998: 695-701.
- Yaşar, Ş., Gültekin, M., Türkkkan, B., Yıldız, N. ve Girmen, P. (2005). Yeni ilköğretim programlarının uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin hazırbulunuşluk düzeylerinin ve eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu. Kayseri.

## İLKÖĞRETİM 6. SINIF FEN VE TEKNOLOJİ DERSİ “YAŞAMIMIZDAKİ ELEKTRİK” ÜNİTESİNDE ÖĞRENCİ BAŞARILARININ İNCELENMESİ\*

**Dr. Hüseyin EŞ**

Fen ve Teknoloji Öğretmeni

Van Başkale Yatılı İlköğretim Bölge Okulu

esfen55@yahoo.com

**Doç. Dr. Mustafa SARIKAYA**

Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği A.B.D.

sarikaya@gazi.edu.tr

### ÖZET

Bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı öğrenci başarılarının karşılaştırılması ile incelenmiştir. Örneklem grubu Ankara İli Şereflikoçhisar İlçesi'nde altıncı sınıfta öğrenim görmekte olan 121 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında öğretim programının altıncı sınıf “Yaşamımızdaki Elektrik” ünitesi kazanımları dikkate alınarak hazırlanan “Başarı Değerlendirme Ölçeği” öğrencilere uygulanmıştır. “Başarı Değerlendirme Ölçeği” sonuçlarına göre Fen ve Teknoloji Dersi “Yaşamımızdaki Elektrik” ünitesindeki öğrencilerin öğrenmeleri iyi düzeyde gerçekleşiyor olmasına rağmen gerçekleşen öğrenmelerin kalıcılığının olmadığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin başarıları üzerinde okulun yerleşim yeri değişkeninin etkili olduğu, ilçe merkezi okullarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin kasaba (belde) okullarında öğrenim görmekte olan öğrencilere göre daha başarılı oldukları görülmüştür.

**Anahtar sözcükler:** Fen ve Teknoloji Eğitimi, Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı, Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı Kazanımları

---

\* Bu çalışma Doç. Dr. Mustafa SARIKAYA danışmanlığında Dr. Hüseyin EŞ tarafından hazırlanan “İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nın Öğrenci Kazanımları ve Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi” adlı doktora tezinin bir bölümünden derlenmiş olup çalışma verileri Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda bildiri olarak sunulmuştur.

## THE INVESTIGATION OF STUDENTS SUCCESS IN THE 6<sup>TH</sup> GRADE UNIT NAMED “ELECTRICITY IN OUR LIFE”

### ABSTRACT

In this study, Ministry of National Education Science and Technology Curriculum have been investigated by comparing students' success. The sample group was constituted by 121 6<sup>th</sup> grade students in Şereflikoçhisar, Ankara. “Evaluation of success scale” for students, prepared considering the acquisitions of the 6<sup>th</sup> grade unit named “Electricity in Our Life” in curriculum in terms of the research, has been carried out. According to the results of the success evaluation scale, despite the fact that students' learning have been at a good level in the unit of “Electricity in Our Life”, it has been observed that those learning has not been permanent. Also, it has been observed that the variable of the school location is effective on students' success; students who are attending education in counties are more successful than the students in towns.

**Key words:** science and technology education, science and technology curriculum, science and technology curriculum's acquisitions

### GİRİŞ

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Sovyetler Birliği'nin 1957'de ilk uyduyu uzaya fırlatmasıyla başlayan teknolojik yarışta geri kalmak istemeyen çeşitli ülkelerin girişimleri fen bilimleri eğitime gereken önemin verilmesine sebep olmuş ve kısa sürede çok sayıda fen öğretimi programı hazırlanmıştır (Deboer, 1991). Bu yeni programların genel felsefesi, yeni nesilleri araştırmacı bir ruhla yetiştirmektir. Böylece, teknolojinin geliştirilmesi aşamasında ve endüstride ihtiyaç duyulan elemanlar yetiştirilecek ve kalkınma hızlanacaktır (Çepni, Ayas, Johnson ve Turgut, 1997).

Gerek bilim ve teknoloji alanlarındaki, gerekse fen öğretimine bakış açısındaki değişimler kendisini özellikle fen dersi öğretim programlarında göstermektedir. Çünkü toplumların ideal olarak benimsedikleri eğitim hedeflerine ulaşabilmeleri, bu alandaki çalışmalarını belli programlara uygun olarak sürdürmelerine bağlıdır (Büyükkaragöz, 1997).

Bilginin tabiatını düşünme, mevcut bilgi birikimini anlama ve bilgi üretme süreci olarak tanımlanan fen biliminin eğitiminde amaçlara ulaşabilmek için öğrenci-

öğretmen-öğretim programı üçgeni göz ardı edilmemelidir (McMinn, Nakamaye, & Smieja, 1994). Bu üçgende programın öğrenciye uygunluğu başarı için önemli bir etkidir. Öğrenciyi göz ardı eden eğitim sistemlerinin başarıya ulaşamayacağı şüphe götürmez bir gerçektir.

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş yıllarından itibaren organize olmamış dağınık kırsal yerleşim, her zaman için çözüm bekleyen bir sorun olmuştur. Ülkemizde planlı dönemin başlangıcından bu yana kırsal alanı kalkındırmaya yönelik yürütülen çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Ancak bu projelerde tam başarıya ulaşılmasını engelleyen çok sayıda eksiklerin ve yanlışların var olduğu bilinmektedir (Gülçubuk, 2000).

Kırsal kalkınma dünya ülkelerinin ve bizim de yakından tanıdığımız bir kavramdır. Her ülkenin kendi koşullarına göre kırsal kalkınma için çeşitli politikalar ürettiği, modeller geliştirdiği, planlar hazırladığı, programlar ve projeler uyguladığı görülmektedir (Soykan, 2001). Kırsal kalkınmanın ekonomik ve sosyal olmak üzere iki boyutu vardır. Bu kırsal yörelerde var olan ekonomik ve sosyal kökenli sorunların çözümü demektir. Kırsal eğitim bu iki boyut için de önem taşımaktadır (Çiftçi ve Acat, 2009). Woods, Doeksen ve Clair (2005), kırsal bölge okullarının toplumun odak noktasını oluşturduklarını, ekonomik gelişmeye katkıda bulduklarını ve toplumun canlanmasını sağladıklarını belirtmiştir.

Ayrıca kırsal okulların, kent okullarına oranla en güçlü yönünün toplumsal işlevi olduğu vurgulanmaktadır. Kırsal okullar, geleneksel olarak toplumlarına sıkı sıkıya bağlı (Theobald and Nachtigal, 1995, Aktaran: Garan, 2005) ve kentlere oranla kendi içinde güçlü bir toplum duygusuna sahiptir. Okul bölgenin yalnızca eğitim merkezi değil, aynı zamanda kültürel ve sosyal merkezi olma işlevini üstlenmektedir (Kannapel and DeYoung, 1999, Aktaran: Garan, 2005).

Koca (1999), programların yöresel ihtiyaçlara, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak daha etkili bir şekilde geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Program tasarısı, bilimsel ilkeler doğrultusunda yapılmış olsa da geçerli olup olmadığına programın uygulanmasından ve sonuçlarının değerlendirilmesinden sonra karar verilebilir. Bu bakımdan bütün öğretim programları denencedir. Bu durum öğretim programının değerlendirilmesini zorunlu kılar. Programın denenceliği ve kalite kontrolüne ihtiyaç duyulması nedeni ile eğitim faaliyetlerinin amaca hizmet edip etmediğinin, olumsuz yan ürünlerin olup olmadığının ve faaliyet süresince enerjinin

israf edilip edilmediğinin kontrol edilmesi gerekmektedir. Bu da ancak program değerlendirme ile mümkün olabilir (Ertürk, 1972). Bir programın değerlendirilmesi ile programın etkililik derecesi tayin edilirken, programın geliştirilmesi için gerekli temel bilgi de elde edilir. Program değerlendirme, planlı ve sistematik bir şekilde sürekli bir etkinlik olmalıdır (Fer, 2000).

Eğitim programının değerlendirilmesinin temel amacı, programın etkililiği hakkında yargıya varmak, programdaki eksikliklerin tespit edilerek düzeltilmesi yoluna gitmektir (Güngör ve Yılmaz, 2002).

Saban (2002)'a göre, öğrenme-öğretme süreci, üç temel boyuttan oluşmaktadır: (1) program veya içerik (bilgi, beceri, tutum veya davranış), (2) süreç veya yöntem ve (3) değerlendirme. Bu üç temel boyut birbiriyle sürekli olarak devam eden dinamik bir etkileşim içindedir. Öğrenme-öğretme süreci dinamik bir sistem olarak düşünüldüğünde, bu sistemi oluşturan temel boyutlar da kendi içinde birer alt sistem olarak düşünülmelidir. Bu nedenle, alt sistemlerin herhangi birinde yapılacak bir iyileştirme, diğer alt sistemleri ve dolayısıyla da bir bütün olarak sistemin yapısını ve niteliğini de doğrudan etkileyecektir.

Bir değerlendirme çalışmasında, veriler çok değişik yollarla toplanabilir. Bunlar, uzman, öğretmen, yönetici, öğrenci ve veli görüşleri, sınıf-içi gözlemler, öğretim programının öğrenciler için öngördüğü özelliklerin doğrudan ölçülmesi olabilir. Çok yönlü veri toplama bir öğretim programını her yönüyle ele alması açısından önemlidir.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu'nun 12.07.2004 tarih ve 117 sayılı ve 30.06.2005 tarih ve 189 sayılı kararları ile Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı yürürlüğe girmiştir. Yeni olması sebebiyle programın uygulamadaki başarı düzeyi ile ilgili yeteri kadar çalışma bulunmamaktadır.

Buraya kadar verilen bilgilerin ışığında yeni Fen ve Teknoloji Öğretimi Programı'nın uygulamadaki başarı düzeyi özellikle kırsal bölge okullarını da göz önüne alarak araştırılması gereken bir problemdir.

Sonuç olarak Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nın ne derece başarıyla uygulandığını görmek programı geliştirmek için önemli kolaylıklar sağlayacaktır.

Bu çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nın ilköğretim altıncı sınıf "Yaşamımızdaki Elektrik" ünitesinin hedeflediği

kazanımlar dikkate alınarak öğrencilerin başarıları incelenmiş ve bu verilere dayalı olarak öneriler sunulmuştur.

### **Amaç**

Bu çalışmada Fen ve Teknoloji Öğretimi Programı'nın uygulamadaki başarı düzeyinin özellikle kırsal bölge okulları da göz önüne alınarak araştırılması amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki problem cümlelerine cevap aranmıştır.

### **Alt problemler**

1. Öğrencilerin başarı testi öntest ortalamaları ile sontest ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Öğrencilerin başarı testi sontest ortalamaları ile kalıcılık testi ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Kasaba okullarında öğrenim görmekte olan altıncı sınıf öğrencileri ile ilçe merkezinde bulunan ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan altıncı sınıf öğrencilerinin başarı testi ön test ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Kasaba okullarında öğrenim görmekte olan altıncı sınıf öğrencileri ile ilçe merkezinde bulunan ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan altıncı sınıf öğrencilerinin başarı testi sontest ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5. Kasaba okullarında öğrenim görmekte olan altıncı sınıf öğrencileri ile ilçe merkezinde bulunan ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan altıncı sınıf öğrencilerinin başarı testi kalıcılık ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

### **YÖNTEM**

Araştırmada deneysel (nicel) yöntem kullanılmıştır. Nicel araştırma deseni; değişkenlerin kontrol edilmesini ve geçerli ve güvenilir yöntemlerin kullanımını gerektiren durumlarda ve örneklemden evrene genelleme yapmak amaçlandığında kullanılmaktadır (Newman & Benz, 1998). Deneysel yöntem; bir araştırmada

değişkenleri (nicel olarak ölçülebilen ve farklı değerler alabilen özellikler) ölçmek ve bu değişkenler arasındaki sebep-sonuç ilişkilerini ortaya çıkarmaktır (Çepni, 2001). Bir başka deyişle deneysel yöntemde, gruplara ayrılmış veya tek bir grup halinde mevcut olan materyali, herhangi bir işleme tabi tutmadan ölçmek, tartmak, saymak, görmek, koklamak ve benzeri yollarla sağlanan bilgileri kaydetmek veya aynı materyali bir işleme tabi tutmak suretiyle denemeler gerçekleştirilir. Bu yapılan işlemlerin ardından, deney ve çözüm verileri analiz edilerek sonuçlar değerlendirilir (Arıkan, 2000).

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara İli Şereflikoçhisar İlçesi'nde öğrenim görmekte olan 121 ilköğretim altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 53'ü yerleşim yeri kasaba olan okullarda, 68'i ise yerleşim yeri ilçe merkezi olan okullarda öğrenim görmektedir. Ayrıca kasaba okulları aynı zamanda taşıma merkezi okullardır.

Araştırmada ilköğretim altıncı sınıf "Yaşamımızdaki Elektrik" ünitesinin kazanımları dikkate alınarak 20 adet çoktan seçmeli sorudan oluşan bir test hazırlanmıştır. Testte bilişsel alanın bilgi basamağına ait soruların dışındaki tüm sorularda öğrencilerden hangi seçeneğı neden işaretlediklerini açıklamaları, sorulara rasgele cevap vermeyi engellemek amacıyla istenmiştir. Hazırlanan test 70 öğrenci üzerinde denenmiştir. Böylece ölçme aracının güvenilirliğı sağlanmıştır. Bu şekilde hazırlanan başarı değerlendirme ölçeğı öğrenci başarısını ölçmek amacıyla ünitenin işlenilmesine başlanılmadan önce öntest olarak, ünitenin bitiminde sontest olarak ve ünitenin bitiminden iki hafta sonra ise kalıcılık testi olarak 53'ü kasaba okullarında 68'i ise ilçe merkezinde bulunan okullarda öğrenim görmekte olan toplam 121 öğrenciye uygulanmış ve deneysel veriler elde edilmiştir.

### **Veri toplama aracı**

**Başarı değerlendirme ölçeğı.** İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin, araştırmada öğretimi yapılan ilköğretim altıncı sınıf Fen ve Teknoloji Dersi "Yaşamımızdaki Elektrik" ünitesindeki başarı düzeylerini belirlemek amacıyla uygulanan "Başarı Değerlendirme Ölçeğı" araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Testin hazırlanmasında öncelikle, araştırma konularını kapsayan soruların yer aldığı kaynaklar taranmış ve ülke çapında yapılan sınavlarda kullanılan testler de



incelenmiştir. Yapılan bu çalışmadan elde edilen bilgiler doğrultusunda, ilköğretim altıncı sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nda "Yaşamımızdaki Elektrik" ünitesi için belirlenmiş olan 19 kazanıma uygun olarak ve uzman görüşleri de alınarak araştırmanın amacına uygun bir şekilde 20 maddeden oluşan başarı değerlendirme ölçeği geliştirilmiştir. Test çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır ve sorular hazırlanırken ünite kazanımlarının bilişsel alandaki taksonomik sınıflandırmada buldukları basamaklar dikkate alınmış ve sorular da bu basamaklara uygun olacak şekilde hazırlanmıştır. Ayrıca testte bilgi basamağı dışında kalan sorularda öğrencilerden işaretledikleri seçeneği neden seçtiklerini de açıklamaları istenmiştir. Bu şekilde öğrencilerin rasgele işaretleme yapmaları engellenmeye çalışılmıştır.

Hazırlanan test fen eğitimcilerine dağıtılmış ve testte yer alan maddeler hakkında görüşleri alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra test araştırmanın örneklemeine uygun 20 kişilik ilköğretim altıncı sınıf öğrencisine uygulanarak sorular hakkında öğrencilerin fikirleri alınarak anlaşılmakta zorluk yaşanan noktalar belirlenerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca yapılan bu uygulama ile öğrencilerin testi cevaplayabilmeleri için gerekli süre de belirlenmiştir.

Başarı değerlendirme ölçeğinin geçerliliği, kapsam geçerliliği açısından değerlendirilmiştir. Hazırlanan test, fen eğitimcileri tarafından incelenerek, araştırmada öğretimi yapılan ilköğretim altıncı sınıf Fen ve Teknoloji Dersi "Yaşamımızdaki Elektrik" ünitesi konularına ilişkin öğrencilerin başarı düzeylerini araştırdığına, araştırmanın amacına ve ünite kazanımlarına uygun olduğuna, yani kapsam geçerliliği olduğuna karar verilmiştir.

Hazırlanan testin güvenilirlik analizini yapabilmek amacıyla, test 2006-2007 eğitim-öğretim yılında ilköğretim altıncı sınıf öğrencisi olan 70 öğrenciye uygulanmıştır. Bu uygulamadan elde edilen veriler SPSS programı ile analiz edilerek, ölçeğin güvenilirliği belirlenmiştir. Testin güvenilirlik katsayısı 0,73 olarak bulunmuştur.

İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öğretimi yapılan Fen ve Teknoloji Dersi "Yaşamımızdaki Elektrik" ünitesi konularına ilişkin araştırmanın başındaki hazır bulunuşluk seviyelerini belirleyebilmek amacıyla başarı değerlendirme ölçeği öntest olarak uygulanmıştır. Başarı değerlendirme ölçeği öğrencilerin deneysel işlem sonucundaki başarı düzeylerini belirleyebilmek amacıyla ünitenin işlenmesinin ardından sontest olarak uygulanmıştır. Son olarak ünitenin bitiminden 2 hafta sonra ise başarı

değerlendirme ölçeği öğrencilerin öğrenmelerindeki kalıcılığı belirleyebilmek amacıyla kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Testin cevaplanabilmesi için öğrencilere 40 dakika süre verilmiştir. Testte yer alan her maddeye verilen doğru cevap 1 (bir) puan, yanlış cevap ise 0 (sıfır) puan olarak değerlendirilmektedir. Testten alınan toplam puan öğrencinin ünite ile ilgili başarı düzeyini göstermektedir. Testten alınan toplam puanın yükselmesi, başarı düzeyinin olumlu yönde arttığını ifade etmektedir.

## BULGULAR

### Alt Problemlere İlişkin Bulgular

**Birinci Alt Problem:** Öğrencilerin başarı testi öntest ortalamaları ile sontest ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Bu alt problemin çözümüne ilişkin kurulan hipotezler aşağıda belirtilmiştir.

**Birinci alt probleme ait hipotez:** Öğrencilerin başarı testi öntest ortalamaları ile sontest ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur ( $H_0$ ).

$$H_0 : \mu_1 - \mu_2 = 0.$$

**Birinci alt problemine ait alternatif hipotez:** Öğrencilerin başarı testi öntest ortalamaları ile sontest ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.

Öğrencilerin başarı testi öntest puanları ile sontest puanları arasında farklılaşma olup olmadığını tespit etmek amacıyla öğrencilerin öntest ve sontest puan ortalamaları üzerinde ilişkili gruplar t-testi uygulanmıştır. Öğrencilerin yerleşim yeri, öğretmenin mezuniyet branşı ve öğrencilerin cinsiyeti gibi değişkenler dikkate alınmaksızın genel olarak başarı testi öntest ve sontest puanlarına ilişkin istatistiksel veriler Çizelge 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Öğrencilerin Başarı Testi Öntest ve Sontest Ortalama Puanlarının İlişkili Örneklem T-Testi Sonuçları

Başarı Testi	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>S</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Öntest	121	1.73	1.372	120	-32.020	.000
Sontest	121	12.69	4.575			

Çizelge 1’de görüldüğü gibi, ilişkili örneklem t-testi sonuçlarına göre başarı testi öntest ortalamaları ile sontest ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu bu nedenle de istatistiksel sonuçların null hipotezini reddetmeyi başardığı görülmüştür  $t(120) = -30,020$ ,  $p = .000 < .05$ .

Bu sonuca göre; öğrencilerin altıncı sınıf “Yaşamamızdaki Elektrik” ünitesi ile ilgili olarak öğrenmelerinin iyi düzeyde gerçekleştiği söylenilebilir.

**İkinci Alt Problem:** Öğrencilerin başarı testi sontest ortalamaları ile kalıcılık testi ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Bu alt problemin çözümüne ilişkin kurulan hipotezler aşağıda belirtilmiştir.

**İkinci alt probleme ait hipotez:** Öğrencilerin başarı testi sontest ortalamaları ile kalıcılık testi ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur ( $H_0$ ).

$$H_0 : \mu_1 - \mu_2 = 0.$$

**İkinci alt probleme ait alternatif hipotez:** Öğrencilerin başarı testi sontest ortalamaları ile kalıcılık testi ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.

Öğrencilerin başarı testi sontest puanları ile kalıcılık testi puanları arasında farklılaşma olup olmadığını tespit etmek amacıyla öğrencilerin sontest ve kalıcılık testi puan ortalamaları üzerinde ilişkili gruplar t-testi uygulanmıştır. Öğrencilerin yerleşim yeri, öğretmenin mezuniyet branşı ve öğrencilerin cinsiyeti gibi değişkenler dikkate alınmaksızın genel olarak başarı testi sontest ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin istatistiksel veriler Çizelge 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Öğrencilerin Başarı Testi Sontest ve Kalıcılık Testi Ortalama Puanlarının İlişkili Örneklem T-Testi Sonuçları

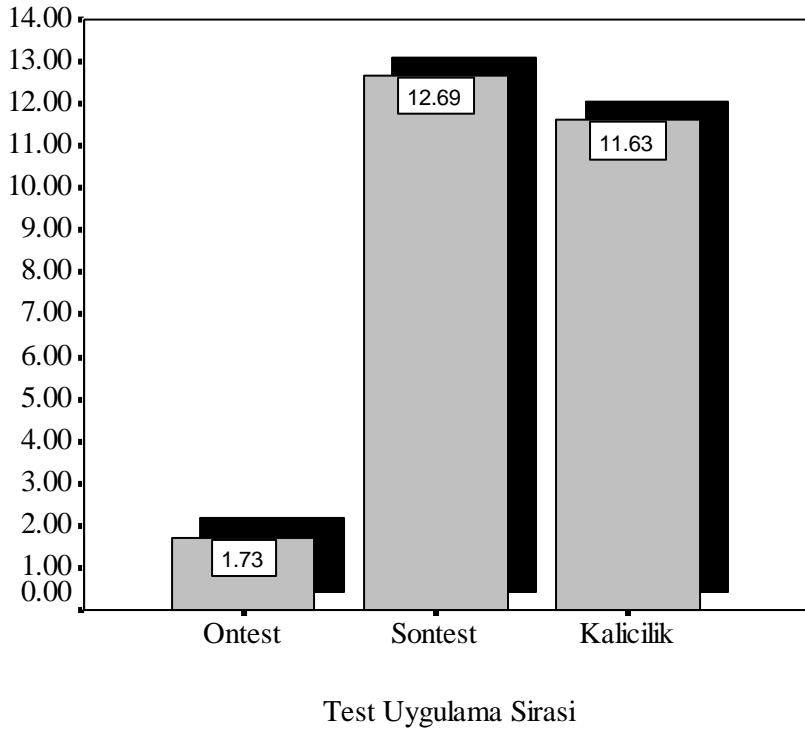
Başarı Testi	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>S</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Sontest	121	12.69	4.575	120	5.005	.000
Kalıcılık	121	11.63	4.557			

Çizelge 2’de görüldüğü gibi, ilişkili örneklem t-testi sonuçlarının başarı testi sontest ortalamaları ile kalıcılık testi ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu bu nedenle de istatistiksel sonuçların null hipotezini reddetmeyi başardığı görülmüştür  $t(120) = 5,005$ ,  $p = .000 < .05$ .

Bu sonuca göre; öğrencilerin altıncı sınıf “Yaşamamızdaki Elektrik” ünitesi ile ilgili olarak gerçekleşen öğrenmelerin iyi düzeyde kalıcılığının olmadığı söylenilebilir.

Buna neden olan etmenlerin ise; ders işlenişi esnasında öğrenme-öğretme sürecinin yeni Fen ve Teknoloji Programı'nın gerektirdiği şekilde değil de klasik tarzda gerçekleşiyor olması, öğrencilerdeki öğrenmenin taksonomik sınıflandırmada bilgi ve kavrama basamakları ile sınırlı kalması ve programdaki bilgi aktarımının yoğunluğu nedeniyle öğrencilerin tekrara yeterince vakit ayıramaması olduğu düşünülmektedir.

Şekil 1’de öğrencilerin başarı testi öntest, sontest ve kalıcılık testi ortalama puanlarının değişimi görülmektedir.



Şekil 1. Öğrencilerin Başarı Testi Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Sonuçları

Şekil 1’de görüldüğü gibi, uygulanan öntest ile sontest arasında geçen öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin öğrenmelerini gerçekleştirdiği ancak sontest ile kalıcılık testi arasında geçen iki haftalık sürede öğrencilerin bilgilerindeki aşınmanın istatistiksel olarak kabul edilebilir düzeyden çok olduğu görülmektedir.

**Üçüncü alt problem:** Kasaba okullarında öğrenim görmekte olan altıncı sınıf öğrencileri ile ilçe merkezinde bulunan ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan

altıncı sınıf öğrencilerinin başarı testi ön test ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Bu alt problemin çözümüne ilişkin kurulan hipotezler aşağıda belirtilmiştir.

**Üçüncü alt probleme ait hipotez:** Kasaba okullarında öğrenim görmekte olan altıncı sınıf öğrencileri ile ilçe merkezinde bulunan ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan altıncı sınıf öğrencilerinin başarı testi ön test ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur ( $H_0$ ).

$$H_0 : \mu_1 - \mu_2 = 0.$$

**Üçüncü alt probleme ait alternatif hipotez:** Kasaba okullarında öğrenim görmekte olan altıncı sınıf öğrencileri ile ilçe merkezinde bulunan ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan altıncı sınıf öğrencilerinin başarı testi ön test ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.

Kasaba okullarında öğrenim görmekte olan altıncı sınıf öğrencileri ile ilçe merkezinde bulunan ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan altıncı sınıf öğrencilerinin başarı testi ön test puanları açısından farklılaşma olup olmadığını tespit etmek amacıyla öğrencilerin ön test puanları üzerinde ilişkisiz gruplar t-testi uygulanmıştır. Öntest puanlarına ilişkin istatistiksel veriler Çizelge 3' de verilmiştir.

**Tablo 3.** İlçe merkezi ve kasaba ilköğretim okulları altıncı sınıf öğrencilerinin başarı testi öntest ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları

Okul	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>S</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>P</i>	$\eta_p^2$
Kasaba	53	1.62	1.21	119	-0.739	.461	.005
Merkez	68	1.81	1.49				

Çizelge 3'de görüldüğü gibi, ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde kasaba ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan altıncı sınıf öğrencileri ile ilçe merkezinde bulunan ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan altıncı sınıf öğrencilerinin başarı testi öntest ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı bu nedenle de istatistiksel sonuçların null hipotezini reddetmeyi başaramadığı görülmüştür  $t(119) = -0,739$  ,  $p = .461 > .05$  ,  $\eta_p^2 = .005$ . Yerleşim yeri kasaba olan ilköğretim okullarında öğrenim gören 53 altıncı sınıf öğrencisinin öntest ortalaması  $M_1 = 1,62$  iken, yerleşim yeri ilçe merkezi olan ilköğretim okullarında

öğrenim gören 68 altıncı sınıf öğrencisinin öntest ortalaması  $M_2=1,81$ 'dir. Yerleşim yeri ilçe merkezi olan ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin öntest ortalaması kasaba ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin öntest ortalamasından az da olsa büyük olmasına rağmen bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Ayrıca t-testi sonuçlarında küçük bir etki büyüklüğü hesaplanmıştır ( $\eta_p^2=.005<.01$ ).

Bu sonuçlar doğrultusunda, ilköğretim okullarının yerleşim yerinin öğrencilerin altıncı sınıf "Yaşamımızdaki Elektrik" ünitesi ile ilgili olarak başlangıçtaki bilgi birikimleri üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenilebilir.

**Dördüncü Alt Problem:** Kasaba okullarında öğrenim görmekte olan altıncı sınıf öğrencileri ile ilçe merkezinde bulunan ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan altıncı sınıf öğrencilerinin başarı testi sontest ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Bu alt problemin çözümüne ilişkin kurulan hipotezler aşağıda belirtilmiştir.

**Dördüncü alt probleme ait hipotez:** Kasaba okullarında öğrenim görmekte olan altıncı sınıf öğrencileri ile ilçe merkezinde bulunan ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan altıncı sınıf öğrencilerinin başarı testi sontest ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur ( $H_0$ ).

$$H_0 : \mu_1 - \mu_2 = 0.$$

**Dördüncü alt probleme ait alternatif hipotez:** Kasaba okullarında öğrenim görmekte olan altıncı sınıf öğrencileri ile ilçe merkezinde bulunan ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan altıncı sınıf öğrencilerinin başarı testi sontest ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.

Kasaba okullarında öğrenim görmekte olan altıncı sınıf öğrencileri ile ilçe merkezinde bulunan ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan altıncı sınıf öğrencilerinin başarı testi sontest puanları açısından farklılaşma olup olmadığını tespit etmek amacıyla öğrencilerin sontest puanları üzerinde ilişkisiz gruplar t-testi uygulanmıştır. Sontest puanlarına ilişkin istatistiksel veriler Çizelge 4'de verilmiştir.

**Tablo 4.** İlçe Merkezi ve Kasaba İlköğretim Okulları Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Başarı Testi Sontest İlişkisiz Örneklem T-Testi Sonuçları

Okul	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>S</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	$\eta_p^2$
Kasaba	53	11.40	4.56	119	-2.815	.006	.062
Merkez	68	13.69	4.36				

Çizelge 4’de görüldüğü gibi, ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde kasaba ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan altıncı sınıf öğrencileri ile ilçe merkezinde bulunan ilköğretim okullarında öğrenim görmekte altıncı sınıf öğrencilerinin başarı testi sontest ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu bu nedenle de istatistiksel sonuçların null hipotezini reddetmeyi başardığı görülmüştür  $t(119) = -2,815$  ,  $p = .006 > .05$ ,  $\eta_p^2 = .062$ . Yerleşim yeri kasaba olan ilköğretim okullarında öğrenim gören 53 altıncı sınıf öğrencisinin sontest ortalaması  $M_1 = 11,40$  iken yerleşim yeri ilçe merkezi olan ilköğretim okullarında öğrenim gören 68 altıncı sınıf öğrencisinin sontest ortalaması  $M_2 = 13,69$ ’dur. Yerleşim yeri ilçe merkezi olan ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin sontest ortalaması kasaba ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin sontest ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı bir fark ifade edecek kadar büyüktür. Ayrıca t-testi sonuçlarında orta düzeyde bir etki büyüklüğü hesaplanmıştır ( $\eta_p^2 = .062 < .01$ ).

Bu sonuçlar doğrultusunda, ilköğretim okullarının yerleşim yerinin öğrencilerin altıncı sınıf “Yaşamımızdaki Elektrik” ünitesi konularını öğrenmeleri üzerinde bir etkisinin olduğu söylenilebilir. Bu duruma neden olan etkilerin ise; kasaba okullarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının ilçe merkezinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarından daha kötü olması, kasaba okullarının taşıma merkezi okullar olması yani ilköğretim beşinci sınıfa kadar birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin altıncı sınıftan itibaren bu okullarda öğrenimlerine devam etmesi ve bu öğrencilerin gerek uyum gerekse de öğrenme açısından zorluklar yaşaması, ilçe merkezinde yer alan okullarda öğrenim görmekte olan öğrencilerden okul dışında da öğrenim gören (dershane, özel ders vb.) öğrenci sayısının kasaba okullarındakine oranla daha fazla olması, kasabada yaşayan öğrencilerin okul dışında çiftçilik işlerinde ailelerine yardım ediyor olması ve ilçe

merkezindeki öğrenci velilerinin kasabadakilere oranla öğrencilerle daha fazla ilgili ve bilinçli olması olduğu düşünülmektedir. Sonuç yapılan araştırmalarda elde edilen bulguları desteklemektedir. Recepoğlu (2006) ve Ürer (2005), yaptıkları araştırmalarda taşıma merkezi olan ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan ve taşıma kapsamında olan öğrencilerin başarılarının çeşitli nedenlerle diğer öğrencilerden düşük olduğunu belirtmişlerdir.

**Beşinci Alt Problem:** Kasaba okullarında öğrenim görmekte olan altıncı sınıf öğrencileri ile ilçe merkezinde bulunan ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan altıncı sınıf öğrencilerinin başarı testi kalıcılık ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Bu alt problemin çözümüne ilişkin kurulan hipotezler aşağıda belirtilmiştir.

**Beşinci alt probleme ait hipotez:** Kasaba okullarında öğrenim görmekte olan altıncı sınıf öğrencileri ile ilçe merkezinde bulunan ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan altıncı sınıf öğrencilerinin başarı testi kalıcılık ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur ( $H_0$ ).

$$H_0 : \mu_1 - \mu_2 = 0.$$

**Beşinci alt probleme ait alternatif hipotez:** Kasaba okullarında öğrenim görmekte olan altıncı sınıf öğrencileri ile ilçe merkezinde bulunan ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan altıncı sınıf öğrencilerinin başarı testi kalıcılık ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır.

Kasaba okullarında öğrenim görmekte olan altıncı sınıf öğrencileri ile ilçe merkezinde bulunan ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan altıncı sınıf öğrencilerinin başarı testi kalıcılık testi puanları açısından farklılaşma olup olmadığını tespit etmek amacıyla öğrencilerin kalıcılık testi puanları üzerinde ilişkisiz gruplar t-testi uygulanmıştır. Kalıcılık testi puanlarına ilişkin istatistiksel veriler Çizelge 5’de verilmiştir.

**Tablo 5.** İlçe Merkezi ve Kasaba İlköğretim Okulları Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Başarı Testi Kalıcılık İlişkisiz Örneklem T-Testi Sonuçları

Testler	Okul	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>S</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	$\eta_p^2$
Kalıcılık	Kasaba	53	10.85	4.66	119	-1.672	.097	.022
	Merkez	68	12.24	4.41				



Çizelge 5’de görüldüğü gibi, ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde kasaba ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan altıncı sınıf öğrencileri ile ilçe merkezinde bulunan ilköğretim okullarında öğrenim görmekte altıncı sınıf öğrencilerinin başarı testi kalıcılık ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı bu nedenle de istatistiksel sonuçların null hipotezini reddetmeyi başaramadığı görülmüştür  $t(119) = -1,672, p = .097 > .05, \eta_p^2 = .022$ . Yerleşim yeri kasaba olan ilköğretim okullarında öğrenim gören 53 altıncı sınıf öğrencisinin kalıcılık ortalaması  $M_1 = 10,85$  iken, yerleşim yeri ilçe merkezi olan ilköğretim okullarında öğrenim gören 68 altıncı sınıf öğrencisinin kalıcılık ortalaması  $M_2 = 12,24$ ’dür. Yerleşim yeri ilçe merkezi olan ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin kalıcılık ortalaması kasaba ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin kalıcılık ortalamasından az da olsa büyük olmasına rağmen bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Ayrıca t-testi sonuçlarında küçük bir etki büyüklüğü hesaplanmıştır ( $\eta_p^2 = .022 < .01$ ).

Bu sonuçlar doğrultusunda, ilköğretim okullarının yerleşim yerinin öğrencilerin altıncı sınıf “Yaşamımızdaki Elektrik” ünitesi ile ilgili olarak öğrencilerin edindikleri bilgilerin kalıcılığı üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenilebilir.

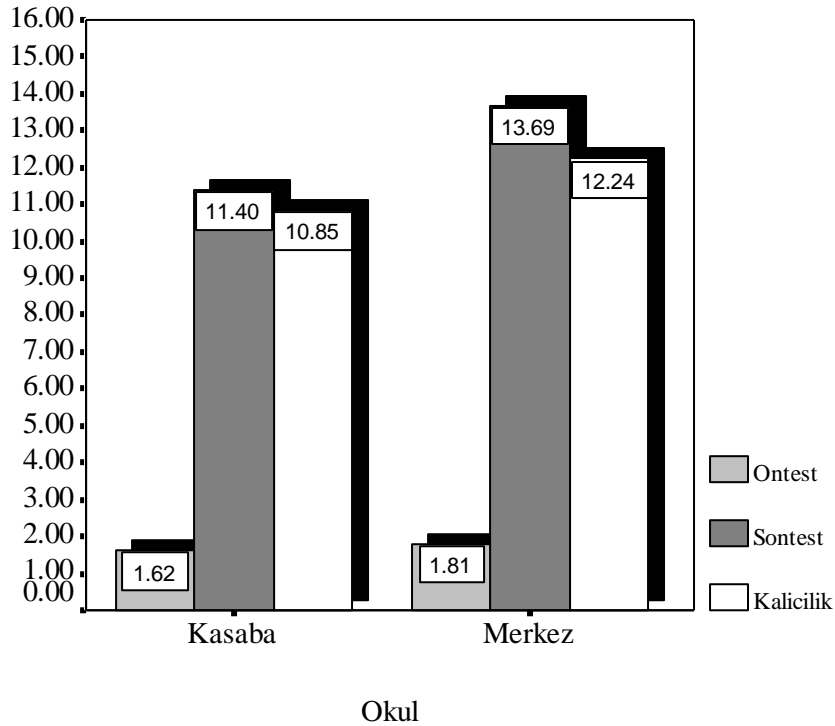
Kasaba okullarında öğrenim görmekte olan altıncı sınıf öğrencileri ile ilçe merkezinde bulunan ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan altıncı sınıf öğrencilerinin başarı testi öntest, sontest ve kalıcılık puanlarına ilişkin istatistiksel veriler toplu halde Çizelge 6’da verilmiştir.

**Tablo 6.** İlçe Merkezi ve Kasaba Okulları Öğrencilerinin Başarı Testi Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi İlişkisiz Örneklem T-Testi Sonuçları

Testler	Okul	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>S</i>	<i>df</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	$\eta_p^2$
Öntest	Kasaba	53	1.62	1.21	119	-0.739	.461	.005
	Merkez	68	1.81	1.49				
Sontest	Kasaba	53	11.40	4.56	119	-2.815	.006	.062
	Merkez	68	13.69	4.36				
Kalıcılık	Kasaba	53	10.85	4.66	119	-1.672	.097	.022
	Merkez	68	12.24	4.41				

Çizelge 6’da görüldüğü gibi, ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde kasaba ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan altıncı sınıf öğrencilerinin sontest puan ortalamaları ile kalıcılık puan ortalamaları arasındaki fark  $M_{\text{sontest}} - M_{\text{kalıcılık}}=0,55$  iken ilçe merkezinde bulunan ilköğretim okullarında öğrenim görmekte altıncı sınıf öğrencilerinin başarı testi sontest puan ortalamaları ile kalıcılık puan ortalamaları arasındaki fark  $M_{\text{sontest}} - M_{\text{kalıcılık}}=1,45$ ’dir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte ilçe merkezinde bulunan ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin edindikleri bilgilerdeki aşınmanın kasabadaki ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin edindikleri bilgilerdeki aşınmadan daha fazla olduğunu göstermektedir.

Kasaba okullarında öğrenim görmekte olan altıncı sınıf öğrencileri ile ilçe merkezinde bulunan ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan altıncı sınıf öğrencilerinin başarı testi öntest, sontest ve kalıcılık puanlarının değişimine ilişkin grafik veriler toplu halde Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Okulların Yerleşim Yerine Göre Öğrencilerin Başarı Testi Öntest, Sontest ve Kalıcılık Puan Ortalamaları

Şekil 2 incelendiğinde, öğrencilerin öntest sonuçları arasında önemli bir farkın olmadığı sontest sonuçları arasında ise ilçe merkezinde yer alan ilköğretim okulları öğrencileri lehine bir farkın olduğu, kalıcılık sonuçlarında ise yine önemli bir fark olmamakla birlikte ilçe merkezinde yer alan ilköğretim okulları öğrencilerinin edindikleri bilgilerdeki aşınmanın kasaba ilköğretim okullarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin edindikleri bilgilerdeki aşınmaya oranla daha fazla olduğu görülmektedir.

## SONUÇ

### Araştırma Sürecine Katılan Öğrencilerin Profillerine İlişkin Sonuçlar

Araştırma grubunda ilköğretim altıncı sınıfta öğrenim görmekte olan 121 öğrenci bulunmaktadır. Araştırma sürecine katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri okulun yerleşim yerine göre dağılımları 53 (%44) kasaba okulu öğrencisi ve 68 (%56) ilçe merkezi okul öğrencisi şeklindedir.

### Öğrencilerinin Başarı Testi Puanlarına İlişkin Genel Sonuçlar

➤ Başarı testi sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin öntest ortalamaları ile sontest ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu, bu sonuca göre; öğrencilerin altıncı sınıf “Yaşamamızdaki Elektrik” ünitesi ile ilgili olarak öğrenmelerinin iyi derecede gerçekleştiği görülmektedir (Çizelge 1).

➤ Başarı testi sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin sontest ortalamaları ile kalıcılık testi ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu, bu sonuca göre; öğrencilerin altıncı sınıf “Yaşamamızdaki Elektrik” ünitesi ile ilgili olarak gerçekleşen öğrenmelerin istenilen düzeyde kalıcılığının olmadığı görülmektedir (Çizelge 2).

Araştırma sonucunda ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerine uygulanan başarı değerlendirme ölçeği istatistiksel sonuçlarına göre öğrencilerin “Yaşamamızdaki Elektrik” ünitesi ile ilgili öğrenmeleri iyi derecede gerçekleştirdiği ancak yine istatistiksel sonuçlara göre bu öğrenmelerin istenilen düzeyde kalıcılığının olmadığı görülmüştür. Eş (2005), ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yazılı sınav

sorularının taksonomik sınıflandırmanın bilgi ve kavrama basamaklarında yoğunlaştığını belirtmiştir. Bu nedenle de ders işlenişi esnasında öğrenme-öğretme sürecinin yeni Fen ve Teknoloji Öğretimi Programı'nın gerektirdiği şekilde değil de klasik tarzda gerçekleştiği, öğrencilerdeki öğrenmenin taksonomik sınıflandırmadaki bilgi ve kavrama basamakları ile sınırlı kaldığı yani öğrenmenin ezbere dayalı olduğu düşünülmektedir. Sarıkaya (2007), öğrencinin yaparak gerçekleştirdiği öğrenmelerin öğrencilerin hafızalarında kalıcı olacağını ve dersi sıkıcı olmaktan çıkararak eğlenceli hale getireceğini belirtmiştir.

### **Öğrencilerinin Başarı Testi Ön Test Puanlarına İlişkin Sonuçlar**

➤ Deneysel çalışma öncesinde yerleşim yeri kasaba olan okullar ile yerleşim yeri ilçe merkezi olan okullarda öğrenim görmekte olan altıncı sınıf öğrencilerinin başarı testi ön test sonuçları arasında anlamlı seviyede bir farklılık yoktur. Buna göre ilköğretim okullarının yerleşim yerinin öğrencilerin altıncı sınıf “Yaşamımızdaki Elektrik” ünitesi ile ilgili olarak başlangıçtaki bilgi birikimleri üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenilebilir (Çizelge 3).

### **Öğrencilerinin Başarı Testi Son Test Puanlarına İlişkin Sonuçlar**

➤ Deneysel çalışma sürecinin sonunda öğrenim gördükleri okulun yerleşim yeri kasaba olan öğrenciler ile öğrenim gördükleri okulun yerleşim yeri ilçe merkezi olan öğrencilerin başarı testi son test puanları arasında anlamlı bir farkın oluştuğu görülmektedir (Çizelge 4). Diğer bir ifadeyle ilçe merkezinde bulunan okullarda öğrenim görmekte olan öğrenciler kasaba okullarında öğrenim görmekte olan öğrencilerden daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç okulun yerleşim yeri değişkeninin öğrenci başarısı üzerinde etkisinin olduğunu göstermektedir.

## Öğrencilerinin Başarı Testi Kalıcılık Test Puanlarına İlişkin Sonuçlar

➤ Kalıcılık testi sonuçları incelendiğinde yerleşim yeri değişkeninin öğrencilerin altıncı sınıf “Yaşamımızdaki Elektrik” ünitesi ile ilgili olarak öğrencilerin edindikleri bilgilerin kalıcılığı üzerinde bir etkisinin olmadığı görülmektedir (Çizelge 5).

## ÖNERİLER

Öğrencilerin gerçekleştirdiği öğrenmelerin kalıcılığını artırabilmek amacıyla programın önerdiği öğrenci merkezli yaklaşıma uygun öğretim faaliyetlerinin etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için çalışmalar yapılabilir.

Ülkemizin kırsal kesimlerinde bulunan okullara, daha fazla önem verilmesinin, yerleşim yerinin bu okullara getirdiği dezavantajı ortadan kaldırarak bu okulların eğitim-öğretim faaliyetleriyle birlikte kültürel ve sosyal işlevlerini yerine getirmede de yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmada yerleşim yeri değişkeninin öğrenci başarısı üzerinde etkisinin olduğu istatistiksel veriler doğrultusunda belirlenmiştir. Araştırmada yer alan yerleşim yeri kasaba olan okullar aynı zamanda taşıma merkezi olan okullardır. Bu nedenle de taşınmalı eğitim sisteminin sorunlarının ele alınmasının eğitim sistemimiz açısından olumlu etkilerinin olacağı düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Arıkan, R. (2000). Araştırma Teknikleri ve Rapor Yazma. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Büyükkaragöz, S. (1997). Program Geliştirme “Kaynak Metinler”. Konya: Kuzucular Ofset.
- Çepni, S. (2001). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş. Trabzon: Erol Ofset.
- Çepni, S., Ayas, A., Johnson, D. ve Turgut, M.F. (1997). Fizik öğretimi. YÖK/ Dünya Bankası. Milli eğitimi geliştirme projesi. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi. Ankara

- Çiftçi, K. ve Acat, B. (2009). Kentlerde ve kırsal kesimde öğrenim gören öğrencilerin matematiğe ilişkin algılarının belirlenmesi. 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı (1-3 Ekim 2009) Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Deboer, G.E. (1991). A History of Ideas in Science Education. New York and London: Teachers College Press, Columbia University.
- Ertürk, S. (1972). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Yelken Tepe Yayınları.
- Eş, H. (2005). Liselere giriş sınavları fen bilgisi soruları ile ilköğretim fen bilgisi dersi sınav sorularının Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fer, S. (2000). Modüler program yaklaşımı ve bir öneri. Milli Eğitim Dergisi, 147 (3), 21-37.
- Garan, Ö. (2005). Kırsal kesimdeki sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde karşılaştıkları sorunlar. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Gülçubuk, B. (2000). GAP özelinde kırsal kalkınma politikalarının etkinliği. Kırsal Çevre Yıllığı 2000, 32-43.
- Güngör, C. ve Yılmaz, B. (2002). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Web:<http://www.egitim.com/egitimciler/0753/0753.1/0753.egitimdeolcmevedegerlendirme.asp> adresinden 2008 tarihinde alınmıştır.
- Koca, S. (1999). Ortaöğretimde fizik dersi müfredat programlarının değerlendirilmesi ve alternatif bir fizik programı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- McMinn, D.G., Nakamaye, K. L., & Smieja, D. A. (1994). Enhancing undergraduate education : curriculum modification and instrumentation. Chemistry Education, 71 (9), 755-758.
- Newman, I., & Benz, C. R. (1998). Qualitative – Quantitative Research Methodology. Illinois: South Illinois University Press.
- Recepoglu, E. (2006). Taşınabilir ilköğretim uygulamasında taşıma merkezi olan ilköğretim okullarının sorunları: Çankırı, Karabük ve Kastamonu İli örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ankara.

- Saban, A. (2002). Öğrenme Öğretme Süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sarıkaya, M. (2007). Kolay sağlanabilir malzemelerle molekül model yapımı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (3), 513-537.
- Soykan, F. (2001). Kırsal kalkınma-kırsal turizm ilişkisi ve Avrupa'dan iki örnek: Basilicata/İtalya ve Sitia/Yunanistan. *Kırsal Çevre Yıllığı 2001*, 14-37.
- Ürer, M. (2005). Taşımali ve taşımali olmayan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin beslenme alışkanlıkları ve diyet örüntüleri üzerine bir araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Woods, M.D., Doeksen, G., & Clair, C. (2005). Measuring local economic impacts of the education sector. *The Role of Education*, January, 16-21.

## **OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ OKUL UYGULAMALARINDA YAŞANAN SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ\***

**Yrd. Doç. Dr. Zarife SEÇER\*\***  
zarifeseceer@hotmail.com

**Yrd. Doç. Dr. Nadir ÇELİKÖZ\*\***  
ncelikoz@gmail.com

**Arş. Gör. Gökhan KAYILI\*\***  
gokhankayili@selcuk.edu.tr

### **ÖZET**

Bu araştırmada Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim ve Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalında öğrenim gören Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerini yürüten üniversite öğretim elemanları, öğretmen adayları, rehber öğretmenler ve uygulama koordinatörlerinin süreçte karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik geliştirdikleri çözüm önerileri incelenmektedir. Araştırma, tarama modelindedir. Veriler nitel araştırma yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul uygulamalarında yaşanan sorunlar arasında en fazla; uygulama öğretmenlerinin okul deneyimi ders içeriklerini bilmemeleri, öğretmen adaylarına karşı olumsuz tutum sergilemeleri, okul ve üniversite arasında işbirliği, iletişim ve koordinasyon sağlanamaması, okullara ulaşım ile ilgili sorunlar, öğretmen adaylarının uygulama alanlarında motive olamamaları, sayılarının fazla olması, sorumluluklarını bilmemeleri, denetim eksikliği ve uygulama okulu azlığı yer almaktadır. Bu sorunların giderilmesine yönelik çözüm önerileri arasında ise üniversite ve uygulama okulları arasında işbirliği sağlanması, rehber öğretmenlere yönelik bilgilendirici toplantıların düzenlenmesi, öğretmen adaylarının yaşadıkları yerlere yakın okulların uygulama okulu olarak seçilmesi, uygulama saatlerinin, denetimlerin ve uygulama okullarının sayılarının artırılması yer almaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Okul deneyimi, öğretmenlik uygulaması, okul öncesi öğretmenliği.

### **PROBLEMS in SCHOOL PRACTICES in DEPARTMENT of PRE-SCHOOL TEACHING and SOLUTION OFFERS**

#### **ABSTRACT**

In this study, the problems that lecturers, counselors, practice coordinators and teacher trainees in two Pre-school Education Departments at Faculty of Vocational Education and at Faculty of Education at University of Selçuk who take school experience and teaching practice courses experience during the process and the solution offers that they have developed for these problems are examined. The study was carried out in the survey model. Data was collected using the qualitative research model. The interview form was used as a means of data collection. According to the results of the study, among the most commonly cited problems in school practices are practice teachers' lack of knowledge about the content of school experience course, their negative attitudes toward teacher trainees, lack of cooperation, communication and coordination between school and university, problems in transportation to schools, teacher trainees' not being able to get motivated during practice, excessive numbers of students, not knowing their responsibilities, lack of supervision and the scarcity of practice schools. The solutions offered to these problems include establishment of cooperation between university and practice schools, holding informative meetings for counselors, choosing schools close to the places where teacher trainees live, and increasing the number of practice hours, supervisions and practice schools.

**Key words:** School experience, teacher, pre-school education.

\* Bu çalışma Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından düzenlenen I. Üniversite Anaokulları Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* S.Ü. Mesleki Eğitim Fakültesi



## GİRİŞ

Bir öğretmenin yetiştirilmesinde en önemli aşamalardan birinin de öğretmen adaylarının okullarda uygulamalı olarak öğretmenlik deneyimi kazanması olduğu belirtilmektedir. Diğer bir deyişle öğretmen adaylarına, öğrencilik yıllarında okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleriyle alanda öğretmenlik deneyimi kazandırılmaya çalışılmaktadır (Ünlüönen ve Boylu, 2007). Bunun sonucu olarak da Eğitim Fakültelerinin lisans programlarında öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri olarak düzenlenen okullardaki çalışmalarına daha fazla ağırlık verildiği görülmektedir (YÖK, 2010).

Okul deneyimi dersi, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme sürecinin hemen başında yer alan bir derstir. Genel olarak amacı, öğretmen adaylarını aday oldukları meslek konusunda bilgilendirmektir (Yeşil ve Çalışkan, 2006). Bu ders; öğretmenin ve bir öğrencinin okuldaki bir gününü gözlemleme, öğretmenin bir dersi işlerken dersi nasıl düzenlediği, hangi aşamalara böldüğü, öğretim yöntem ve tekniklerini nasıl kullandığı, derste ne tür etkinliklerden yararlandığı, dersin yönetimi ve sınıfın kontrolü için öğretmenin neler yaptığı, hangi araç ve materyalleri kullandığı, öğretmenin dersi nasıl bitirdiği ve öğrenci çalışmalarını nasıl değerlendirdiğini gözlemleme, okulun örgüt yapısını inceleme, okul müdürünün görevini nasıl yaptığı ve okulun içinde yer aldığı toplumla ilişkilerini değerlendirme ve bunlarla ilgili okul deneyimi çalışmalarını yansıtan bir portfolyo hazırlama amaçlarına yöneliktir (YÖK, 1998).

Öğretmenlik uygulaması dersi ise öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine hazırlanabilmeleri için okullarda öğretmen ve öğrencilerle birlikte uygulama çalışmaları yapmalarına olanak sağlayan bir derstir. Bu ders bir yıl boyunca öğretmen adayına okul yaşamına kapsamlı bir biçimde katılma olanağı sunmaktadır (Çiçek ve İnce, 2005). Öğretmen adaylarının son sınıfta aldıkları bu derslerde her hafta; bir günlük plan hazırlama, hazırlanan planları uygulama, yapılan uygulamaların öğretmen, öğretim elemanı ve öğrenciler tarafından değerlendirilmesi, bu değerlendirmeler doğrultusunda gerekli düzeltmelerin yapılarak yeniden uygulanması ve tüm etkinlikleri içeren bir portfolyonun hazırlanması çalışmaları yer almaktadır (YÖK, 1998). Çizelge 1’de bu derslerin yürütülmesinden sorumlu olan kişiler ve görevli oldukları kurumlar verilmektedir (Hacıoğlu ve Alkan, 1997).

**Çizelge 1. Öğretmenlik Uygulamalarında Görevli Kişiler**

<b>Eğitim Fakültesi</b>	<b>Uygulama Okulu</b>
Yönetici	Yönetici
Öğretim Elemanı	Uygulama Öğretmeni
Öğretmen Adayı	Öğrenci

Çizelge 1’den anlaşılacağı gibi öğretmenlik uygulama derslerinde görev alacak kişiler ve kurumlar açık bir şekilde belirlenmiş ve hatta YÖK (1998)’ün hazırladığı yönetmelikte bu kişi ve kurumların görev ve sorumlulukları ayrıntılı bir şekilde tanımlanmıştır. Bununla birlikte gerek ilgili kişilerle yapılan informal görüşmeler, gerekse konuyla ilgili yapılan çalışmalar (Sılay ve Gök, 2004; Aksu ve Demirtaş, 2006; Yeşil ve Çalışkan, 2006; Aydın, Selçuk ve Yeşilyurt, 2007; Özmen, 2008) uygulama derslerinde birçok problemin yaşandığını da ortaya koymaktadır. Örneğin Becit, Kurt ve Kabakçı (2009)’nın yaptıkları araştırmada, bilgisayar öğretmenliği adaylarının, bu derslere yönelik olumlu düşünce ve tutumlara sahip oldukları ancak birçok açıdan da sorun yaşadıkları vurgulanmaktadır. Öğretmen adayları, bu derslerin kendilerini öğretmenlik mesleğine hazırladığına, öğretmenlik tecrübesi kazandığına, materyal hazırlama ve ders anlatımında alan bilgilerinden yararlanma olanağı sağladığına, öğretmenlik mesleğinin hak ve sorumluluklarına ilişkin farkındalık kazandığına ve mesleğe bakış açılarını olumlu yönde etkilediğine işaret etmektedir. Öte yandan, yine aynı araştırmada öğretmen adayları sosyal-kültürel etkinliklere yeterince katılmadıklarını, öğretim elemanları ve rehber öğretmenlerinden yeterince dönüt alamadıklarını da sorun olarak vurgulamaktadır. Kudu, Özbek ve Bindak (2006) ve Özmen (2008) tarafından yapılan benzer araştırmalarda da öğretmen adayları süreçteki koordinasyon eksikliğini, taraflar arasındaki iletişim yetersizliğini, uygulamalardaki farklılıkları ve öğretmenlerin bilgi eksikliğini sorun olarak nitelendirmektedir.

Uygulama derslerinin öğretmen adayının yetiştirilmesine getirdiği katkı dikkate alındığında, mevcut sorunların önceden belirlenip, gerekli önlemlerin alınması önem taşımaktadır. Bununla birlikte konu ile ilgili yapılan araştırmaların (Oral, 1997; Harmandar ve diğerleri, 2000; Çetin ve Bulut, 2002; Sılay ve Gök, 2004; Aksu ve

Demirtaş, 2006; Kudu, Özbek ve Bindak, 2006; Aydın, Selçuk ve Yeşilyurt, 2007; Demircan, 2007; Eraslan, 2008, 2009; Özmen, 2008) genellikle öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olduğu ve okul öncesi öğretmenliğiyle ilgili çok az araştırma yapıldığı gözlenmektedir. Hâlbuki okul uygulamaları sadece öğretmen ve öğretmen adayları ile ilgili olmayıp bir ekip işidir. Bu nedenle okul uygulamalarının başarıya ulaşması sorumlu paydaşların etkin bir şekilde süreçte yer almasına ve organize bir şekilde çalışmalarına bağlıdır. Bu yüzden bu araştırmada, Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim ve Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adayları, öğretim elemanı, uygulama koordinatörleri ve rehber öğretmenlerin uygulama derslerinde yaşadıkları sorunlar ile bu sorunlara yönelik öne sürdükleri çözüm önerileri nelerdir? Sorusu temel problem olarak ele alınmıştır.

Bu temel problem doğrultusunda, aşağıda belirtilen alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Öğretim elemanlarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinde;
  - 1.1. Yaşadıkları sorunlar nelerdir?
  - 1.2. Bu sorunlara ilişkin geliştirdikleri çözüm önerileri nelerdir?
2. Öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinde;
  - 2.1. Yaşadıkları sorunlar nelerdir?
  - 2.2. Bu sorunlara ilişkin geliştirdikleri çözüm önerileri nelerdir?
3. Uygulama öğretmenlerinin okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinde;
  - 3.1. Yaşadıkları sorunlar nelerdir?
  - 3.2. Bu sorunlara ilişkin geliştirdikleri çözüm önerileri nelerdir?
4. Koordinatörlerin okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin koordinesinde;
  - 4.1. Yaşadıkları sorunlar nelerdir?
  - 4.2. Bu sorunlara ilişkin geliştirdikleri çözüm önerileri nelerdir?

## YÖNTEM

Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim ve Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği programında görevli öğretim elemanları, öğretmen adayları, rehber öğretmenler ve koordinatörlerin okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamalarında yaşanan sorunlara ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin görüşlerini değerlendirmek amacıyla yapılan bu araştırma, tarama modelindedir. Araştırma verileri nitel araştırma yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma türüdür. Bu çalışmada katılımcıların görüşleri, doğal ortamda, bütüncül bir yaklaşımla, mevcut durumlar açısından ortaya konmaya çalışılmıştır. Nitel araştırma yöntemi olarak “paydaş analizi” kullanılmıştır. Paydaş analizi herhangi bir olay ya da olgunun kapsamında yer alan, olayın ya da olgunun kendisini etkileyen ya da etkilenen grupların varlığı görüşüne dayanan bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Bu yaklaşım olumlu ya da olumsuz bir şekilde etkilenebilecek tüm paydaş grupların tespit edilmesini, bu grupların ilgi alanlarının, sorunlarının, potansiyellerinin ve diğer özelliklerinin belirlenmesini ve analizini içermektedir. Bu çalışmada katılımcılar, paydaş olarak belirlenmiştir. Öğretmen adayı, rehber öğretmen, öğretim elemanı, fakülte ve uygulama okulu koordinatörleri paydaş olarak kabul edilmiş, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri incelenmiştir. Katılımcılar, paydaşların içerisinde amaçlı olarak seçilmiş, istekli ve kolay ulaşılabilir olanları tercih edilmiştir. Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim ve Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği’nden 4 uygulama koordinatörü, 15 öğretim elemanı, 25 öğretmen adayı, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamalarının gerçekleştirildiği okullardan 6 uygulama koordinatörü ve 20 rehber öğretmen olmak üzere toplam 70 kişi çalışmada katılımcı olarak yer almıştır.

### Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Katılımcılara açık uçlu olarak (1) sorun ve (2) çözüm önerilerini içeren temel iki soru

sorulmuştur. Görüşme sorularının iç geçerliliğini sağlamak için bu alanda doktora derecesine sahip altı uzmanın görüşüne başvurulmuştur.

### **Verilerin Çözümlemesi**

Araştırma verileri, betimsel ve içerik analizi yapılarak değerlendirilmiştir. Verilerin içerik analizi aşamalar şeklinde gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada veriler kodlanmış, ikinci aşamada kategoriler belirlenmiş, üçüncü aşamada kod ve temalar organize edilmiş son aşamada da bulguların tanımlanması ve yorumlanması gerçekleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 1999).

## **BULGULAR**

Araştırmada okul öncesi öğretmenliği ana bilim dalında çalışan öğretim elemanları, öğretmen adayları, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamalarının gerçekleştirildiği okullardaki rehber öğretmenler ve koordinatörlere yöneltilen sorular iki kategori altında incelenmiştir. Bunlar (1) öğretim elemanları, öğretmen adayları, rehber öğretmenler ve koordinatörlerin okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasında yaşadıkları sorunlar ve (2) bu sorunlara ilişkin geliştirdikleri çözüm önerileridir. Bulgular ve yorumlar, okuyucuya kolaylık sağlaması amacıyla, katılımcı grupları temel alınarak, bütünlük oluşturacak şekilde arka arkaya sunulmuştur. Araştırmada katılımcıların görüşleri vurgu noktalarının belirlenebilmesi için frekans dağılımları biçiminde önem sırasına göre tablolastırılmış, doğrudan alıntılar yapılarak kanıtlar sunulmuş ve yorumlanmıştır.

### **Öğretim Elemanlarının Görüşleri**

Araştırmada ilk olarak öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi derslerinde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin geliştirdikleri çözüm önerileri incelenmiştir. Tablo 1.1’de öğretim elemanlarının yaşadığı sorunlar, şikayet yoğunluğuna göre verilirken, Tablo 1.2’de yaşadıkları bu sorunlara ilişkin geliştirdikleri çözüm önerileri sunulmaktadır.

**Tablo 1.1. Öğretim Elemanlarının Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerinde Yaşadıkları Sorunlar**

Önem Sırası	Öğretim Elemanlarının Yaşadıkları Sorunlar	n	f	%
1	Öğretmenlerin okul deneyimi ders içeriklerini bilmemeleri, okul deneyimi öğrencilerini uygulamalara dâhil etmeleri, öğrencilerin plan hazırlamayı bilmeden uygulamaya başlamaları	15	10	66.6
2	Rehber öğretmenlerin öğrencilere karşı olumsuz olmaları, dersle ilgili olmayan konularda iş yapmalarını beklemeleri	15	9	60
3	Kurumlarda çok fazla stajyer olması, öğrencilerin öğretmen yerine kız meslek lisesi stajyerlerini gözlemlemeleri	15	7	46.6
4	Okullara ulaşım sorununun olması	15	4	26.6
5	Okul deneyimi teorik saatinin yetersiz olması	15	4	26.6

Tablo 1.1 incelendiğinde, öğretim elemanlarının Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinde yaşadıkları sorunlar görülmektedir. Öğretim elemanlarının çoğunluğu öğretmenlerin okul deneyimi ders içeriklerini bilmediklerini, okul deneyimi stajına giden öğrencileri uygulamalara dâhil ettiklerini ve öğrencilerin plan hazırlamayı bilmeden uygulamaya başladıklarını ileri sürmektedir. Örneğin, öğretim elemanı A “*Öğretmenlerin okul deneyimi ders içeriği ve uygulaması hakkında fazla bilgileri yok... Öğrencilerin bu ders kapsamında gözlem yapmak için okulda bulduklarını bilmiyorlar.... Sınıfı öğrencilere bırakıp çıkıyorlar... Ve hemen hemen bütün dönem böyle geçiyor*” derken, öğretim elemanı B ise “*MEB’e bağlı ilköğretim okulları bünyesinde ve bağımsız anaokullarında okul deneyimi kavramının yerleşmemiş olması ve bu dersin içeriğini öğretmenlerin yeterince bilmemeleri nedeniyle, öğrencilerden öğretmenlik uygulaması dersinde olduğu gibi plan hazırlayarak derse gelmelerini beklemektedirler*” şeklinde görüş bildirerek soruna işaret etmiştir.

Öğretim elemanları tarafından belirtilen bir diğer önemli sorun ise rehber öğretmenlerin öğrencilere karşı olumsuz tutumlarıdır. Bu konudaki soruya örneğin öğretim elemanı F “*öğrencilere birey olarak değer vermiyorlar, öğretmenler onları hizmetli şeklinde görüyor*” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretim elemanı G ise “*öğrencileri rencide edici davranışlarda bulunuyorlar, kendi özel işlerinde öğrencilerimizi kullanıyorlar, öğrencilerimize çaylarını getirtiyorlar, onlarla olumsuz iletişim kurup kişisel problemlerini ön plana alıyorlar*” şeklinde bu sorunu vurgularken

öğretim elemanı D ise “*sınıfta hizmetli olmadığına öğretmen öğrencilerden bu görevi yerine getirmelerini beklemektedir*” şeklinde belirtmiştir.

Öğretim elemanlarının karşılaştıkları sorunlardan birinin de uygulama okullarında çok fazla sayıda stajyer olması, öğretmen adaylarının öğretmen yerine kız meslek lisesi stajyerlerini gözlemlemesi ile ilgili olduğu görülmektedir. Örneğin, öğretim elemanı C ve Ç “*sınıflarda sadece üniversiteden gelen stajyer öğrenciler olmadığını buna ilaveten Kız Meslek Lisesi ve Açık Öğretim Fakültesi’nden gelen stajyerler de olduğunu, bu yüzden sınıfların kalabalık olduğunu ve öğretmen adaylarının öğretmeni değil de stajyerleri gözlemlediğini*” belirtmişlerdir.

Öğretim elemanlarının sıklıkla dile getirdikleri sorunlardan bir diğeri de okullara ulaşım sorunudur. Öğretim elmanı E bu sorunla ilgili “*uygulama okullarına iki otobüs değiştirerek giden öğrencilerimizin uygulamada verimli olabileceklerini düşünmüyorum*” şeklinde ifade ederken öğretim elemanı F’de “*ikili eğitim uygulanan okullara staja giden öğretmenlik uygulaması öğrencileri sabah saat 7’de okullarına yetişmede çok güçlük çektiler*” şeklinde dile getirmiştir.

Öğretim elemanları tarafından dile getirilen bir diğer önemli sorun da, okul deneyimi dersinin teorik saatinin yetersiz olduğudur. Bu konuda yaşadıkları sıkıntıyı öğretim elemanı G, “*okul deneyimi dersinin teorisi sadece bir saat, bu saat içerisinde gözlem gününü ve raporları tartışmak zor oluyor*” şeklinde belirtirken, öğretim elemanı B “*okul deneyimi dersini bir saatte yetiştiremediğini bu nedenle ders dışı saatlerde de öğrencilerle bireysel görüşmeler yaptığını*” öne sürmüştür.

**Tablo 1. 2. Öğretim Elemanlarının Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerinde Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Geliştirdikleri Çözüm Önerileri**

Önem Sırası	Öğretim Elemanlarının Çözüm Önerileri	n	f	%
1	Dönem başlamadan öğretmenlere bilgilendirme toplantıları yapılmalı	15	9	60
2	Okullarla işbirliği yapılmalı	15	8	53.3
3	Öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmeli	15	6	40
4	Okul deneyimi dersinin içeriği bölümlere göre düzenlenmeli	15	3	20

Tablo 1.2 incelendiğinde, öğretim elemanlarının Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinde yaşanan sorunlara ilişkin sıraladıkları çözüm önerileri görülmektedir. Öğretim elemanlarının çoğunluğu dönem başlamadan önce öğretmenlere yönelik bilgilendirme toplantılarının yapılmasını önermektedir. Örneğin öğretim elemanı A bu konudaki soruya; *“öğretmenlerin bilgileri yeterli olmadığı için mutlaka birkaç saatlik bir toplantı düzenlenmeli ve konuyu kavramaları sağlanmalıdır”* şeklinde görüş bildirirken, öğretim elemanı B, *“web sayfası”* yoluyla öğretim elemanı C ise *“kitapçık dağıtılması”* yoluyla öğretmenlerin bilgi açıklarının giderilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Öğretim elemanları tarafından önemsenen bir diğer çözüm önerisi ise dönem başlamadan önce okullarla işbirliğinin yapılmasıdır. Bu konudaki soruya örneğin öğretim elemanı F ve K; *“dekanlığın öncelikle hareket etmesi ve koordinasyon sağlaması”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğretim elemanlarının çözüm önerileri içerisinde yer alan önemli bir görüş de, öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi hususundadır. Bununla ilgili öğretim elemanı D, *“okullar ve okullardaki öğretmenler uygulama dersleri açısından homojen değiller, öğretmenlik uygulamasının adını duymayanlarda var, gerçekten bu konuda çok yeterli öğretmenlerde bulunmaktadır. Bu yüzden eksik nitelikteki öğretmenlerin eğitime tabi tutulmamaları gerekir”* demiştir. Örneğin öğretim elemanı C, *“öğrencilerin yeterince iyi bir model göremediklerini, bunun için mutlaka bir kısım öğretmenin eğitimden geçirilmesini”* önermektedir. Öğretim elemanı H ise, *“bu eğitimin yaz tatilinde Milli Eğitim vasıtasıyla yapılması”* gerektiği üzerinde durmaktadır.

Ön plana çıkan diğer bir çözüm önerisi de okul deneyimi dersi içeriğinin bölümlere göre düzenlenmesidir. Öğretim elemanı D ve E, *“Okul Deneyimi dersi için kullanılan formların, daha çok orta öğretim sistemine göre hazırlandığını bu yüzden Okul Öncesi Öğretmenliği’ne uygun bir şekilde düzenlenmesi”* gerektiğini savunmaktadır.

### **Öğretmen Adaylarının Görüşleri**

Araştırmada ikinci olarak öğretmen adaylarının Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri



incelenmiştir. Tablo 2.1’de öğretmen adaylarının sorunları verilirken Tablo 2. 2’de yaşadıkları bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri sunulmaktadır.

**Tablo 2.1. Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerinde Yaşadıkları Sorunlar**

Önem Sırası	Öğretmen Adaylarının Yaşadıkları Sorunlar	n	f	%
1	Öğretmen adaylarının yardımcı eleman olarak görülmesi	25	15	60,0
2	Okul-üniversite arasında iletişim kurulmaması	25	13	52,0
3	Staj yapılan okullara ulaşımında zorluk çekilmesi	25	11	44,0
4	Yeterli rehberlik yapılmaması	25	8	32,0
5	Yönetici ve öğretmenlerin okul deneyimi ders içeriğini bilmemesi	25	7	28,0
6	Sınıflarda stajyer sayısının kalabalık olması	25	6	24,0
7	Değerlendirmelerin objektif olmaması	25	6	24,0
8	Sınıfların fiziki açıdan uygun olmaması	25	5	20,0
9	Öğretmen adayından malzeme istenmesi	25	3	12,0
10	Anasınıf öğrencilerinin öğretmen adaylarını öğretmen olarak görmemesi	25	3	12,0

Tablo 2.1 incelendiğinde, öğretmen adaylarının uygulama alanlarında yaşadıkları sorunlar görülmektedir. Öğretmen adaylarının en yoğun olarak belirttikleri sorun okullarda yardımcı eleman olarak görülmeleri ve öğretmenlerin öğrencilerden ders dışı beklentiler içine girmeleridir. Örneğin öğretmen adayı A, bu sorunla ilgili görüşünü “*gittiğim okulda yardımcı bayan her seferinde bir yeri sakatlanıp gelmiyor, onun görevlerini biz yapıyoruz, gözlem yapamıyoruz, yardımcı eleman olarak bizi kullanıyorlar*” derken öğretmen adayı C ise “*bakıcı mıyız dadı mıyız ben anlamadım okulda öğretmen başta olmak üzere hiç kimse bizi öğretmen olarak görmüyor*” diye bu sorunu dile getirmiştir.

Öğretmen adaylarının ikinci en önemli sorunu da uygulamaya devam ettikleri okul ile üniversite arasında iletişimin sağlanamaması ve bunun sonucu olarak da kendilerinin mağdur olmasıdır. Örneğin öğretmen adayı K “*uygulama okuluna gittiğimizde okula giremediklerini, evraklarınız gelmedi diye okula alınmadıklarını üniversitedeki hocalarının da uygulama okullarına gitmeleri gerektiğini*” ileri sürerken öğretmen adayı G ise “*kurumlar arasında yeterli koordinasyon olmadığını*

*düşündüğünü bu yüzden çok sıkıntı yaşadıklarını uygulama okuluna gittiklerinde yöneticilerin hakaretine uğradıklarını üniversiteden resmi yazı olmadığından dolayı okulun kapısından içeri alınmadıklarını”* belirterek sorunu dile getirmeye çalışmışlardır.

Öğretmen adaylarının uygulama dersleri ile yaşadıkları üçüncü sıradaki sorunu da staj yaptıkları okullara ulaşımında zorluk çekmeleridir. Bu konudaki soruya öğretmen adayı F ve K *“staj yerimiz tek arabalık yer değil ve sabah yedide orda olmamız zorlayıcı ve yorucu oluyor”* şeklinde ifade ederken öğretmen adayı L ve M *“iki vasıta değiştirerek okula gittiklerini, genelde okula geç kaldıklarını bu yüzden hem öğretmenin kızdığını hem de ilk faaliyetleri kaçırdıklarını”* ifade etmiştir. Bunun yanında öğretmen adayı G ve I ise *“ulaşım konusunda da çok büyük olmasa da maddi kayıplar yaşadıklarını”* öğretmen adayı O ve H’de *“okullarının merkeze uzak olduğu için özellikle sabah erkenden yollara düştüklerini”* belirtmektedir.

Öğretmen adaylarının başka bir sorunu da rehberlik konusudur. Öğretmen adaylarına göre rehber öğretmenler ve öğretim elemanları kendilerine yeterli düzeyde rehberlik yapmamaktadır. Öğretmen adayları J, O, S ve U *“öğretmenlerin kendilerine rehberlik yapmadıklarını, öğretmenlerin etkinlikler esnasında başka şeylerle ilgilendiklerini, sınıfı terk edip gittiklerini, bu yüzden onları etkinlikler esnasında gözleyemediklerini, aynı zamanda öğretmen sınıftan çıkınca sınıfı kontrol etmekte zorlandıklarını”* dile getirirken öğretmen adayı E, A, J ise *“staj öğretmenlerinin hazır plan kullandıklarını, kendilerinin hazırladıkları plan hakkında da iyi ve kötü dönüt alamadıklarını”* ileri sürmektedir. Öğretim elemanlarının kendilerine rehberlik etmedikleri şeklinde öne sürdükleri sorunla ilgili öğretmen adayları H, N, S ve F ise *“öğretim görevlisi bazı hocaların ders yapmadığını bu yüzden neyi gözleyeceklerini bilmeden okula gittiklerini, rapor yazarken de zorluk çektiklerini, nasıl yazacaklarını bilmediklerini”* belirtmektedir.

Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin okul deneyimi ders içeriğini bilmedikleri için öğrencilerden gözlem değil de uygulama yapmalarını istedikleri sorunla ilgili öğretmen adayları J, I, Ç ve D *“bu yıl ilk kez aldıkları okul deneyimi dersi için üniversitedeki hocaların sadece gözlem amaçlı staja gideceksiniz dediğini, rehber öğretmenlerin ise sınıfı bırakıp çıktığını ve bu yüzden çok sıkıntı çektiklerini hiçbir şey bilmeden sınıfı kontrol etmeye çalıştıklarını”* belirtirken öğretmen adayı İ, A, S ise

*“öğretmenlerinin kendilerinden staj yapma beklentilerini okul yöneticilerine ilettiklerinde yöneticilerinde kendilerine sınıfı yönetebileceklerini böylelikle öğretmenliğe hazır olacaklarını söylediklerini”* ileri sürmüşlerdir.

Öğretmen adaylarının stajda yaşadığı diğer bir sorunda stajyer sayısının fazlalığıdır. Sınıflardaki stajyer sayısının fazla olduğu sorunu dile getiren öğretmen adaylarından A *“üç kişi staja gidiyoruz ve zor oluyor”* derken öğretmen adayı L ve O ise *“zaten sınıfta çok sayıda öğrenci var birde biz kalabalık gidince sınıfa sığmakta güçlük çekiyoruz”* şeklinde dile getirmiştir.

Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması ile ilgili yapılan değerlendirmelerin objektif olmadığını düşünen öğretmen adaylarına göre sorun neye göre not aldıklarını bilmemeleridir. Örneğin öğretmen adayı A, E ve F *“bazı öğretim elemanlarının hem fakültede ders yapmadıklarını hem de staj okulunda gözlem yapmadıklarını”* belirtirken öğretmen adayı Ş ve P *“rehber öğretmen ve öğretim elemanlarının farklı olması değerlendirme ölçütlerinin değişmesine neden olduğunu, bir gruptaki öğrenci 100 alırken diğer gruptaki öğrencinin aynı stajdan 70 aldığını, bundan özellikle ikinci öğretim öğrencilerinin daha fazla etkilendiğini, uygulama derslerinin kredisi yüksek olduğu için not ortalamalarının çok etkilendiğini ve bu nedenle pek çok derecelik arkadaşlarının dereceyi kaçırdığına şahit olduklarını”* belirtmektedir.

Sınıfların fiziki açıdan uygun olmadığı ve öğrenci sayısının fazla olduğunu belirten öğretmen adayları A,Ç, N ve M sorunu *“en az üç kişinin aynı sınıfta staj yapması zaten dar olan sınıf ortamının hem staja hem de sağlıklı gözlem yapmaya uygun olmadığı”* şeklinde belirtilmişlerdir.

Öğretmen adaylarından malzeme istenmesi dile getirilen diğer sorunlardan biridir. Öğretmen adayları B ve E *“uygulamalarda yaptıkları etkinliklerin malzemelerini kendilerinin temin ettiği hatta fotokopilerde bile okul idaresinin kendilerinden ücret talep ettiğini öğrenci olarak okula geliş-gidiş parasının yanında bir de malzeme parası verdiklerini ve zorlandıklarını”* belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının en son dile getirdikleri sorun ise öğretmen adayı olarak görülmemeleridir. Özellikle anasınıfı öğrencilerinin kendilerini öğretmen adayı olarak görmediklerini, öğretmen abla ve öğretmen abi diye hitap ettiklerini belirtmişlerdir. Bu sorunun nedenini de öğretmen adayı R ve T *“staja gittikleri okuldaki öğretmenin, kendilerini abla ve abi olarak çocuklarla tanıştırmalarını”* gösterirken öğretmen adayı

F ve K ise “zaten rehber öğretmenlerin kendilerini öncelikle öğretmen adayı olarak görmemelerini” göstermektedir.

**Tablo 2.2. Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerinde Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Geliştirdikleri Çözüm Önerileri**

Önem Sırası	Öğretmen Adaylarının Çözüm Önerileri	n	f	%
1	Öğretmen- öğretmen adayı-öğretim elemanı arasında iletişim ve koordinasyon sağlanmalı	25	14	56,0
2	Rehberlik yapılmalı	25	11	44,0
3	Staj okullarını kendileri belirlemeli, staj okulu ikamet edilen adrese yakın olmalı	25	9	36,0
4	Anasınıflarının fiziksel şartları iyileştirilmeli ve çocuk sayısı fazla olmamalı	25	7	28,0
5	Değerlendirmeler objektif olmalı	25	5	20,0
6	Dönem başlarında uyum çalışmaları yapılmalı	25	5	20,0
7	Stajyerler çocuklara öğretmen olarak tanıtılmalı	25	4	16,0

Tablo 2.2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinde yaşanan sorunlara ilişkin sıraladıkları çözüm önerileri görülmektedir. Öğretmen adaylarının çoğunluğu öğretmen-öğretmen adayı ve öğretim elemanı arasında iletişim ve koordinasyon sağlanması gerektiğini önermektedir. Örneğin öğretmen adayı A bu konudaki soruya; “*öğretim elemanı en azından bir kez öğretmenle görüşmeli*” şeklinde görüş bildirirken, öğretmen adayı B, “*telefon*” yoluyla öğretmen adayı C ise “*dönem başlamadan yapılacak bir toplantı*” yoluyla iletişim ve koordinasyon sağlanması gerektiğini vurgulamaktadır.

Öğretmen adayları tarafından önemsenen bir diğer çözüm önerisi ise öğretim elemanı ve öğretmenlerin kendilerine yeterli rehberlik yapmaları gerektiğidir. Bu konudaki soruya örneğin öğretmen adayı G ve F; “*öğretim elemanları uygulama alanlarında öğrenciyi gözlemleyip bu doğrultuda rehberlik yapmalıdır*” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmen adayı H ve I ise rehberlik konusunda “*öğretmenlerin sınıfı öğretmen adayına bırakıp gitmemeleri, hazır plan kullanmamaları ve anında dönüt vermeleri*” gerektiğini vurgulamaktadır.

Öğretmen adaylarının çözüm önerileri içerisinde yer alan önemli bir görüş de, öğrencilerin staj okullarını kendilerinin belirlemesi, staj okullarının ikamet ettiği adrese yakın olması konusundadır. Bununla ilgili öğretmen adayları D, P, İ ve O “*staj yaptığımız okul kaldığımız yere yakın olsa okula tam vaktinde yetişmiş olacağız*” demiştir. Öğretmen adayı Ç “*staj okulumuz uzak olduğu için staja geç kaldığımızı bu yüzden öğretmenle tatsızlık yaşadığımızı*” öne sürmektedir. Öğretmen adayı J ise, “*okul açılmadan önce staj okullarının listesinin asılması veya öğrencilerle staj okullarının seçimi konusunda toplantı düzenlenmesi*” gerektiği üzerinde durmaktadır.

Ön plana çıkan diğer bir çözüm önerisi de anasınıflarının fiziksel şartlarının iyileştirilmelidir. Öğretmen adayları D, N ve E, “*anasınıflarının çok dar olduğu, öğrenci sayısının kalabalık olduğu bunun üzerine bir de stajyer öğrenciler sınıfa girdiğinde hareket edecek alan kalmadığını*” ifade etmektedir.

Öğretmen adaylarının ileri sürdüğü başka bir çözüm önerisi de değerlendirmelerin objektif olması gerektiğidir. Öğretmen adayları S, C, M, Ö ve R, “*öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi dersi için değerlendirme formları oluşturulması ve bu dersi yürüten öğretim elemanlarının ve rehber öğretmenlerin bu formu kullanarak not vermeleri*” gerektiğini öne sürmektedir.

Öğretmen adaylarının bir kısmı da dönem başlarında uyum çalışmaları yapılması gerektiği önerisinde bulunmuştur. Öğretmen adayları M ve K “*uygulama okulları belirlendikten sonra okullara öğretim elemanları ile birlikte staja başlamadan ziyarete gidilebileceğini*” önermektedir.

Öğretmen adaylarının belirttiği son çözüm önerisi de kendilerinin çocuklara öğretmen olarak tanıtılmasıdır. Öğretmen adayları H, I ve G “*öğretmenlerin çocuklara kendilerini öğretmen adayı olarak tanıtmaları, çocukların yanında da kendilerine stajyer öğretmen diye hitap etmeleri*” gerektiğini önermektedir.

### **Rehber Öğretmenlerin Görüşleri**

Araştırmada üçüncü olarak rehber öğretmenlerin Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin geliştirdikleri çözüm önerileri incelenmiştir. Tablo 3.1’de rehber öğretmenlerin önemsedikleri sorunlar, şikâyet yoğunluğuna göre verilirken, Tablo 3.2’de yaşadıkları bu sorunlara ilişkin geliştirdikleri çözüm önerileri sunulmaktadır.

**Tablo 3.1. Rehber Öğretmenlerin Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerinde Yaşadıkları Sorunlar**

Önem Sırası	Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunlar	n	f	%
1	Öğretmen adaylarının uygulamaya isteksiz olması	20	16	80,0
2	Sınıflardaki öğretmen adayı sayısının fazla olması	20	15	75,0
3	Öğretmen adaylarının sorumluluklarını bilmemesi, giriş çıkış saatlerine dikkat etmemesi, öğretmen adayına yakışmayacak davranışlar göstermesi (cep telefonu ile konuşmak ya da mesajlaşmak gibi)	20	11	55,0
4	Öğretmen adaylarının Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin içeriği, plan hazırlama ve etkinliklerle ilgili bilgi sahibi olmaması	20	9	45,0
5	Uygulama saatlerinin yetersiz olması	20	7	35,0
6	Öğretmen adaylarının çocuklarla ve öğretmenle iletişim kurmada sorun yaşaması	20	3	15,0

Tablo 3.1 incelendiğinde, rehber öğretmenlerin Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinde yaşadıkları sorunlar görülmektedir. Rehber öğretmenlerin çoğunluğu öğrencilerin uygulamaya karşı isteksiz olmalarını sorun olarak belirtmişlerdir. Örneğin öğretmen A bu konudaki soruya; “*öğrencilerin % 90’ ı ilgisiz, stajı önemsemiyor*” şeklinde görüş bildirirken, öğretmen B, “*öğrencilerin çoğunu uygulama dersine karşı isteksiz ve ilgisiz buluyorum. Zorunlu oldukları için bu işi yaptıklarını görüyorum. Motivasyonlarını yetersiz buluyorum*” görüş bildirmiş öğretmen C ise “*öğrenciler düzenli çalışmıyorlar. İşlerinde bir disiplin yok, stajları bittikten sonra sınıfı olduğu gibi bırakıp çıkıyorlar, ben toplamak zorunda kalıyorum*” şeklinde görüşünü bildirmiştir.

Öğretmen tarafından önemsenen bir diğer sorun ise sınıflardaki uygulama öğrenci sayısının fazlalığıdır. Bu konudaki soruya örneğin öğretmen J ve K; “*sınıflarda rehberlik yapmamız gereken stajyer sayıları fazla. Hem üniversiteden hem kız meslek lisesinden öğrencimiz var, ayrıca 21 öğrencim var ve sınıfım küçük bir sınıf*” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmen Ğ, H ve I ise bu konuda “*stajyer sayısının fazla olmasından dolayı bir disiplin boşluğu oluştuğunu*” belirtmektedir.

Öğretmenlerin sorunları içerisinde yer alan önemli bir görüş de, uygulama öğrencilerinin sorumluluklarını bilmediği, giriş çıkış saatlerine dikkat etmedikleri, uygulama alanlarında öğrenciye yakışmayacak davranışlar gösterdikleri (cep telefonu ile konuşmak ya da mesajlaşmak gibi) hususundadır. Bununla ilgili öğretmen

D, H, İ ve Ö “öğretmen adaylarının verilen sorumlulukları yerine getirmiyorlar, ayrıca okula ve çocuklara karşı sorumluluklarını bilmiyorlar, öğretmenlerin onları hatırlamayacağını, verdikleri görevleri unutacaklarını zannediyorlar” demiştir. Öğretmen Ç “gözlem öğrencilerinin çok problemlili olduğunu, oturup kendi aralarında sohbet ettiklerini, cep telefonlarının sürekli ellerinde olduğunu, sınıfın zaten kalabalık olduğunu, ayrıca aralarındaki sohbetin bir gürültü oluşturduğunu, uyarınca da öğretim elemanlarının sadece oturup gözlem yapacaklarını başka hiçbir şeye karışmayacaklarını söylediklerini” öne sürmektedir. Öğretmen J ise, “gruplar arasında bir bütünlük olmadığını, bazı grupların sabah 8.30’ da, bazı grupların saat 9.30’ da sınıfa geldiğini her seferinde uyarılarına rağmen buna dikkat edilmediği” üzerinde durmaktadır.

Ön plana çıkan diğer sorun da öğretmen adaylarının Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin içeriği hakkında bilgi sahibi olmamaları, plan hazırlamada yetersiz olmaları ve etkinliklerle ilgili bilgiye sahibi olmamalarıdır. Öğretmen D, N ve E, “öğretmen adaylarının etkinliklerle ilgili sınırlı bilgiye sahip olduğunu ve plan hazırlarken etkinlik bulamadıklarını ifade ettiklerini” belirtmektedir. Öğretmen K ve M’ de “öğretmen adaylarının hazırladıkları planı öğretim elemanına göstermeden geldiklerini derse hazırlığı önemsemediklerini” vurgulamaktadır. Ayrıca öğretmen B’ de “öğretmen adaylarının sınıfta kaç saat durmaları ve neler yapmaları gerektiği hususunda bilgiye sahip olmadıklarını” ileri sürmektedir.

Öğretmenlerin ileri sürdüğü başka bir sorunda uygulama saatlerinin yetersiz olmasıdır. Öğretmen K, H ve A “Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin kredisinin yetersiz olduğunu özellikle Öğretmenlik Uygulaması öğrencilerinin sınıfa adapte olamamasının da bunun etkili olduğunu” belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin belirttiği son sorun da öğretmen adaylarının çocuklarla ve öğretmenle iletişim kuramamalarıdır. Öğretmen D ve B “öğretmen adayları hem öğretmenlerle hem öğrencilerle hem de okul yöneticileri ile nasıl iletişim kurulacağını bilememektedir. Etkinlik yaptırırken öğrencinin seviyesine inemediklerini ve dikkatlerini çekmekte zorlandıklarını” belirtmektedir.

**Tablo 3. 2. Rehber Öğretmenlerin Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerinde Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Geliştirdikleri Çözüm Önerileri**

Önem Sırası	Öğretmenlerin Çözüm Önerileri	n	f	%
1	Üniversite ile okul arasında iletişim, işbirliği ve koordinasyon sağlanmalı	20	17	85,0
2	Uygulama saatleri arttırılmalı	20	15	75,0
3	Uygulama dersleri ile ilgili öğretmenler bilgilendirilmeli	20	14	70,0
4	Okul deneyimine katılan öğretmen adayları da uygulamada aktif olmalı	20	10	50,0
5	Öğretmen adayları öğretim elemanları tarafından denetlenmeli ve hazırlanan planlar öğretim elemanları tarafından kontrol edilmeli	20	7	35,0
6	Uygulama günlerinde öğretmen adaylarının üniversitede dersleri olmamalı	20	4	20,0

Tablo 3.2 incelendiğinde, öğretmenlerin Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinde yaşanan sorunlara ilişkin sıraladıkları çözüm önerileri görülmektedir.

Öğretmenlerin çoğunluğu üniversite ile okul arasında iletişim, işbirliği ve koordinasyon sağlanması gerektiğini önermektedir. Örneğin öğretmen A bu konudaki soruya; “*üniversite hocalarının belli aralıklarla okulları ve öğretmenleri ziyaret etmesi gerektiği*” şeklinde görüş bildirirken, öğretmen C ve B, “*dönem başlarında düzenlenecek bir toplantı*” yoluyla bunun sağlanabileceğini belirtmiştir.

Öğretmenler tarafından önemsenen bir diğer çözüm önerisi ise uygulama saatlerinin arttırılmasıdır. Bu konudaki soruya örneğin öğretmen M; “*öğretmenlik mesleğinin yaparak yaşayarak öğrenilebileceğini bu yüzden haftada bir gün değil de daha sık uygulamaların gerçekleştirilmesi gerektiği*” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmen G ve E ise “*haftada bir kez gelen öğrencilerin hem uygulamaya adapte olmakta güçlük çektiklerini hem de çocukların öğretmen adaylarını benimsemekte zorlandıklarını bu yüzden stajda süreklilik sağlanması*” gerektiğini vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin çözüm önerileri içerisinde yer alan önemli bir görüş de, uygulama dersleriyle ilgili öğretmenlerin bilgilendirilmesidir. Bununla ilgili öğretmen Ö, K, D “*her hafta öğretim elemanlarının sınıfa gelerek öğretmen adaylarını gözlemesi*



gerektiğini” öne sürmektedir. Örneğin öğretmen M, “*öğretim elemanının öğretmen adayları ile ilgili öğretmenle iletişime geçmesi gerektiğini*” önermektedir.

Ön plana çıkan diğer bir çözüm önerisi de Okul Deneyimi öğrencilerinin de uygulamada aktif olmasıdır. Öğretmen J ve B, “*okul deneyimi uygulamasına devam eden öğretmen adaylarının belli aralıklarla belli etkinliklere katılmasının çocuklarla iletişim kurma becerisine katkı sağlayacağı bu yüzden Okul Deneyimi dersinde de uygulama yapılması*” gerektiğini ifade etmektedir.

Öğrencilerin planlarının öğretim elemanları tarafından kontrol edilmesi gerektiği konusu öğretmenlerin önerileri arasında yer almaktadır. Öğretmen A “*öğretmen adaylarının planlarının öğretim elemanları tarafından kontrol edilmesinin uygulamanın sorunsuz geçmesi açısından faydalı olacağını*” belirtmektedir.

Öğretmenlerin son çözüm önerisi de staj günlerinde öğretmen adaylarının üniversitede derslerinin olmamasıdır. Bu konuda öğretmen G ve O “*öğretmen adaylarının üniversitede dersimiz var diye daha etkinlikler tamamlanmadan okuldan ayrıldıklarını bu yüzden öğretmen adayının uygulama günlerinde dersinin olmaması gerektiğini*” belirtmektedir.

### **Uygulama Koordinatörlerinin Görüşleri**

Araştırmada son olarak uygulama koordinatörlerinin Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin geliştirdikleri çözüm önerileri incelenmiştir. Tablo 4.1’de uygulama koordinatörlerinin önemsedikleri sorunlar, şikâyet yoğunluğuna göre verilirken, Tablo 4.2’de yaşadıkları bu sorunlara ilişkin geliştirdikleri çözüm önerileri sunulmaktadır.

**Tablo 4.1. Uygulama Koordinatörlerinin Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerinde Yaşadıkları Sorunlar**

<b>Önem Sırası</b>	<b>Uygulama Koordinatörlerinin Yaşadıkları Sorunlar</b>	<b>n</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
1	Kurumlar arasında işbirliğinin olmaması	10	8	80,0
2	Öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına rehberlik yapmamaları	10	7	70,0
3	Uygulama okullarının sayısının yetersiz olması	10	2	20,0

Tablo 4.1'in sayısal verileri incelendiğinde, Mesleki Eğitim, Eğitim Fakültesi ve Uygulama Okulu Koordinatörlerinin uygulama dersleri ile yaşadıkları sorunlar görülmektedir.

Koordinatörlerin çoğunluğunun kurumlar arası işbirliği eksikliğini önemli bir sorun olarak gördükleri tespit edilmiştir. Örneğin koordinatör A bu konudaki soruya; *“kurumlar arasında işbirliği sağlanmasında güçlük yaşandığını bununda öğrenci listeleri ve izin yazışmalarından kaynaklandığını”* ileri sürmektedir.

Koordinatörler tarafından önemsenen bir diğer sorunda rehberlik sorunudur. Diğer bir deyişle koordinatörlere göre öğretmenler ders içerikleri hakkında bilgi sahibi değildir. Öğretim elemanları ve öğretmenler öğretmen adaylarına yeterli rehberlik yapmamaktadır. Öğretim elemanları ve öğretmenler uygulama alanında öğretmen adaylarını gözlememektedir. Koordinatör B ve C *“öğretim elemanlarının ders saatlerini doldurmak için bu dersleri yürüttüklerini ve bu derslerin teoriklerini bile işlemediklerini”* düşünürken uygulama okulu koordinatörü H ise bu sorunu *“hemen hemen her sene anasınıfına stajyer geldiğini fakat öğretmen adaylarını denetleyen hiçbir üniversite hocasının okula gelmediğini”* belirtmiştir.

Koordinatörlerin sorunları içerisinde yer alan önemli bir görüş de, uygulama okullarının sayısının yetersiz olmasıdır. Koordinatör F *“uygulama okullarının sayısının yetersiz olmasının başta rehberlik ve denetim olmak üzere pek çok soruna neden olduğunu”* belirtmektedir.

**Tablo 4.2. Uygulama Koordinatörlerinin Okul Deneyimi Ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerinde Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Geliştirdikleri Çözüm Önerileri**

Önem Sırası	Uygulama Koordinatörlerinin Çözüm Önerileri	n	f	%
1	Öğretim elemanları öğretmenlerle işbirliği ve iletişim kurmalı	10	8	80
2	Kurumlar arasında koordinasyon sağlanmalı	10	8	80
3	Öğretmenler ders içerikleri konusunda bilgilendirilmeli	10	6	60
4	Öğretim elemanları öğretmen adaylarını uygulama alanlarında denetlemeli	10	4	40

Tablo 4.2 incelendiğinde, koordinatörlerin Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinde yaşanan sorunlara ilişkin sıraladıkları çözüm önerileri görülmektedir.

Koordinatörlerin çoğunluğu öğretim elemanlarının öğretmenlerle işbirliği ve iletişim kurması gerektiğini önermektedir. Örneğin koordinatör H bu konudaki soruya; *“öğretim elemanları öğretmenlerle hem öğretmen adaylarının uygulamaya hazırlıkları aşamasında hem de uygulama aşamasında öğretmenlerle işbirliği sağlamalıdır”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Koordinatörler tarafından önemsenen bir diğer çözüm önerisi ise kurumlar arasında koordinasyonun sağlanmasıdır. Bu konudaki soruya örneğin koordinatör C; *“İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri ve Fakülte Koordinatörleri her dönem başında bir araya gelmelidir”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Koordinatörlerin çözüm önerileri içerisinde yer alan önemli bir görüş de, öğretmenlerin ders içerikleri konusunda bilgilendirilmesidir. Bununla ilgili koordinatör A *“uygulamaya gidilen okullardaki öğretmenlerin Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri ile ilgili öğretim elemanları veya uygulama koordinatörlüğü tarafından ziyaret, telefon görüşmesi, toplantı yapılarak bilgilendirilmesi gerekmektedir”* demiştir.

Son çözüm önerisi de öğretim elemanlarının öğretmen adaylarını uygulama alanlarında denetlemeleridir. Koordinatör D, *“öğretim elemanlarının öğretmen adaylarını uygulama alanında takip etmesi”* gerektiğini ifade etmektedir.

## TARTIŞMA

Bu araştırma, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin paydaşlarından elde edilen veriler ışığında gerçekleştirilmiştir. Elden edilen veriler yoluyla okul uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri belirlenmiştir. Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin sorumlularının bu derslerle ilgili yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin ileri sürdükleri çözüm önerileri bu derslerin amacına ulaşabilmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Araştırmada ortaya çıkan temel sonuç, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinde paydaşların birçok açıdan farklı sorunlar yaşadığı yönündedir. Bu araştırmada ortaya çıkan görüşler, alana ilişkin yapılan pek çok araştırma sonucuyla büyük ölçüde benzerlikler taşımaktadır. Örneğin, Şahin (2003) okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının uygulama alanlarında yaşadıkları sorunun, uygulama öğretimi elemanı ile uygulama okulu arasındaki iletişim eksikliği olduğunu vurgulamaktadır. Bu araştırmada da bu sorun hem öğretmen adayı hem koordinatörler tarafından dile getirilmiştir. Diğer yandan, bazı araştırmalarda (Demircan, 2007; Gömleksiz ve diğerleri, 2007) öğretim elemanlarının görevini sürdürmekte isteksiz oldukları da ifade edilmektedir. Bu sonuçların bu araştırmadan elde edilen sonuçlarla örtüştüğü söylenebilir. Diğer bir deyişle bu araştırmada öğretmen adaylarına ve uygulama koordinatörlerine göre, öğretim elemanlarının öğrenciye yeterli düzeyde rehberlik etmediği sonucu elde edilmiştir. Yine, benzer araştırmalarda (Dündar, 2003; Aydın, Selçuk ve Yeşilyurt, 2007) fakülte uygulama okulu arasındaki koordinasyon, okul idarecileri ile iletişim, bazı uygulama öğretmenlerinin rehberlik etme becerilerinin yetersizliği, uygulama süresinin yetersizliği, uygulama okullarının fakültele uzak olması sorunlarının öğretmen adayları tarafından tespit edildiği görülmektedir. Bu araştırmada da uygulama koordinatörleri başta olmak üzere öğretmen ve öğretmen adayları tarafından benzer sorunların belirtildiği görülmüştür.

Sonuç olarak elde edilen araştırma bulgularının diğer benzer araştırmalardan (Azar, 2003; Aksu ve Demirtaş, 2006; Kudu, Özbek ve Bindak, 2006) elde edilen bulgularla örtüştüğü görülmektedir. Diğer bir ifadeyle okul uygulamalarında yaşanan sorunlar sadece okul öncesi öğretmenliği alanına özgü olmayıp diğer öğretmenlik alanlarında da yaşanan ortak sorunlardır. Gerek okul öncesi, gerek ilköğretim ve gerekse ortaöğretim alanlarına öğretmen yetiştiren kurumlardaki uygulamalarda da bu sorunların yaşandığı düşünülmektedir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın ilk sonucu, öğretim elemanlarının okul uygulamalarında yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin öne sürdükleri çözüm önerileridir. Buna göre öğretim elemanlarının okul uygulamalarında yaşadıkları sorunlar arasında en fazla; uygulama öğretmenlerinin okul deneyimi ders içeriklerini bilmemeleri ve öğretmen

adaylarına karşı olumsuz tutum göstermeleri yer almaktadır. Öğretim elemanlarının okul uygulamalarında karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileri arasında ise en fazla oranda üniversite ve uygulama yapılan okullar arasında işbirliğinin sağlanması ve öğretmen adaylarından sorumlu öğretmenlerin konuyla ilgili uzmanlar tarafından bilgilendirilmeleri gerektiği yer almaktadır.

Araştırmanın bir diğer sonucu da öğretmen adaylarının okul uygulamalarında yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri yer almaktadır. Araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının okul uygulamalarında en fazla yaşadıkları sorunlar arasında yardımcı personel gibi davranılması, uygulamaya devam ettikleri okul ile üniversite arasında işbirliği sağlanamamasından dolayı sorun yaşamaları ve uygulama okullarına ulaşım ile ilgili sıkıntı çekmeleri yer almaktadır. Öğretmen adaylarının okul uygulamalarında yaşadıkları sorunlara ilişkin çözüm önerileri arasında da en fazla oranda dersi yürüten öğretim elemanları ve uygulama öğretmenlerinin kendilerine rehberlik yapmaları, öğretim elemanı ve öğretmenlerin arasında işbirliğinin sağlanması ve uygulama okullarının oturdukları yerlere yakın yerlerden seçilmesi gerektiği yer almaktadır.

Araştırmanın başka bir sonucu da rehber öğretmenlerin okul uygulamalarında yaşadıkları sorunlar ve bu sorunların giderilmesine yönelik çözüm önerileri ile ilgilidir. Araştırma sonucuna göre rehber öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar arasında en fazla oranda öğretmen adaylarının isteksizliği, sorumluluklarını yerine getirmemelerinin yer aldığı görülmektedir. Rehber öğretmenlerin yaşadıkları bu sorunlara yönelik geliştirdikleri çözüm önerileri ise üniversite ve okul arasında işbirliği sağlanması, uygulama derslerinin sürelerinin arttırılması ve uygulama başlamadan önce kendileri ile toplantı düzenlenmesi gerektiğinin yer aldığı görülmektedir.

Araştırmanın en son sonucunda uygulama koordinatörlerinin uygulamalarda yaşadıkları sorunlar ve bu sorunların giderilmesine yönelik önerileri yer almaktadır. Araştırmaya göre koordinatörlerin okul uygulamalarında yaşadıkları sorunlar arasında üniversite ve uygulama okulları arasında işbirliği ve koordinasyon sağlanmaması, uygulama okullarında denetimin yeterli düzeyde yapılmaması ve uygulama okullarının sayısının yetersizliğinin yer aldığı gözlenmektedir. Uygulama koordinatörleri okul uygulamalarında karşılaştıkları sorunlarla ilgilide üniversite ve uygulama okulları arasında işbirliği ve koordinasyon

sağlanması gerektiği, görevliler tarafından okullarda denetim yapılması ve uygulama okullarının sayısının artırılması gerektiği yer almaktadır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- 1- Farklı kademelere öğretmen yetiştiren kurumlarda da benzer araştırmalar yapılmalıdır.
- 2- Okul uygulamaları derslerinden sorumlu paydaşlar daha uygulamalar başlamadan bu konu ile ilgili gerekli önlemleri alıp işbirliği yapmalı ve bu işbirliğini sürdürmelidir.
- 3- Fiziki olanakları ve öğretmen yeterlilikleri açısından daha uygun olan okullar uygulama okulları olarak seçilmelidir.
- 4- Bu derslerde görev alacak öğretim elemanları ve uygulama öğretmenlerine dersleri etkili bir şekilde yürütebilmeleri için ilave eğitimler verilmelidir.

#### KAYNAKÇA

- Aksu, M. B. ve Demirtaş, H. (2006). Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi II Dersine İlişkin Görüşleri (İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (11), 3-21.
- Aydın, S. Selçuk, A. ve Yeşilyurt, M. (2007). Öğretmen Adaylarının “Okul Deneyimi II” Dersine İlişkin Görüşleri (Yüzüncü Yıl Üniversitesi Örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 75-90.
- Azar, A. (2003). Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Görüşlerinin Yansımaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 159. Web: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/159/azar.htm>. 1 Nisan 2009 tarihinde alınmıştır.
- Becit, G., Kurt, A. A., Kabakçı, I. (2009). Bilgisayar Öğretmen Adaylarının Okul Uygulama Derslerinin Yararlarına İlişkin Görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (1), 169-184.
- Çetin, Ö. F. ve Bulut, H. (2002). Okul Deneyimi I, II ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerinin Uygulama Öğretmenleri ve Öğretmen Adayları Tarafından Değerlendirilmesinin İncelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 69-75.

- Çiçek, Ş. ve İnce, M. L. (2005). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Sürecine İlişkin Görüşleri. *Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi*, 16 (3), 146-155.
- Demircan, C. (2007). Okul Deneyimi II Dersine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi (Mersin Üniversitesi Örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 119-132.
- Dündar, M. (2003). Müzik Öğretmeni Yetiştirmede Alanda Eğitim. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (1), 59-67.
- Eraslan A. (2008). Fakülte-Okul İşbirliği Programı: Matematik Öğretmeni Adaylarının Okul Uygulama Dersi Üzerine Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 95-105.
- Eraslan, A. (2009). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının ‘Öğretmenlik Uygulaması’ Üzerine Görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 1(3), 207-221.
- Gömlüksiz, M. N., Mercin, L., Bulut, İ. ve Atan, U. (2007). Okul Deneyimi II Dersine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri (Sorunlar ve Çözüm Önerileri). *Eğitim Araştırmaları*, 23, 148-158.
- Harmandar, M., Bayrakçeken, S., Kıncal, R., Büyükkasap, E. ve Kızılkaya, S. (2000). Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinde Okul Deneyimi Uygulaması ve Sonuçlarının Değerlendirilmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, 148. Web: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/148/1.htm>. 2 Nisan 2009 tarihinde alınmıştır.
- Hacıoğlu, F. ve Alkan, C. (1997). *Öğretmenlik Uygulamaları-Öğretim Teknolojisi*. Alkım Yayınevi, Ankara.
- Kudu, M., Özbek, R. ve Bindak, R. (2006). Okul Deneyimi- I Uygulamasına İlişkin Öğrenci Algıları (Dicle Üniversitesi Örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (15), 99-109.
- Oral, B. (1997). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Görüşleri. *Çağdaş Eğitim*, 232, 9-13.
- Özmen, H. (2008). Okul Deneyimi-I ve Okul Deneyimi-II Derslerine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 25-37.
- Sılay, İ. ve Gök, T. (2004). Öğretmen Adaylarının Uygulama Okullarında Karşılaştıkları Sorunlar Ve Bu Sorunları Gidermek Amacıyla Hazırlanan

Öneriler Üzerine Bir Çalışma XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Şahin, E. (2003) Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği Programında Öğrenim Gören Öğretmen Adayları İle Uygulama Okullarındaki Öğretmenlerin Mesleki Uygulamalara İlişkin Bakış Açıları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4 (13).

Ünlüöner, K. ve Boylu, Y. (2007). Ticaret Ve Turizm Eğitim Fakültesinde Uygulanan Okul Deneyimi Ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine Yönelik Öğretmen ve Öğretim Elemanı Görüşleri Üzerine Bir Araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 173. Web: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/173/1.htm>. 3 Nisan 2009 tarihinde alınmıştır.

Yeşil, R. ve Çalışkan, N. (2006). Okul Deneyimi I Dersinden Öğrencilerin Beklentileri ve Karşılama Düzeyi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (1), 55–72.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YÖK (1998). *Fakülte-Okul İşbirliği*. Ankara: YÖK/Dünya Bankası Yayınları.

YÖK(2010). *Aday Öğretmen Kılavuzu*. Web: [http://www.yok.gov.tr/content/view/500/lang,tr\\_TR/](http://www.yok.gov.tr/content/view/500/lang,tr_TR/) 1 Nisan 2011 tarihinde alınmıştır.



## OKUL GELİŞİMİNDE TEMEL DİNAMİK OLARAK DEĞİŞİM VE YENİLEŞME: OKUL YÖNETİCİLERİ VE ÖĞRETMENLERİN ROLLERİ

**Yrd. Doç. Dr. Kadir Beycioğlu**

Dokuz Eylül Üniversitesi  
Buca Eğitim Fakültesi, EYD Anabilim Dalı  
kadir.beycioglu@deu.edu.tr

**Yrd. Doç. Dr. Mahire Aslan**

İnönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi, EYD Anabilim Dalı

*Hareket nasıl fiziksel bir gerçekse, değişim de toplumsal bir gerçektir...*  
John Dewey

### ÖZET

Değişim ve yenileşme çoğu zaman birbirini yerine kullanılan iki kavramdır. Her ne kadar değişimin yönü her zaman olumluya yönelik olmasa da, eğitimde değişim, özellikle de okul geliştirme süreci içinde ele alındığında olumlu bir süreci işaret eder. Bu çalışmanın amacı, okul geliştirme kavramının içinde doğduğu değişim ve yenileşme olgularını ele almaktır. Bu doğrultuda, değişim ve yenileşme kavramları örgütsel değişim içeriği bakımından tartışılmış, okul gelişiminin temel dinamiği olan eğitimde değişim olgusu ele alınmış ve okul yöneticileri ve öğretmenlerinin değişim süreçlerindeki rolleri geliştirilen önerilerle birlikte tartışılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Örgütsel değişim, yenileşme, okul, yönetici, öğretmen

### CHANGE AND INNOVATION AS MAIN DYNAMICS IN SCHOOL DEVELOPMENT: ADMINISTRATORS AND TEACHERS' ROLES

#### ABSTRACT

The terms 'change' and 'innovation' are often used interchangeably. Although there is a slight difference between these two words, change, in this study, is used as a word not different from the word innovation, which has the general drift of controlled and planned change. We may feel various kinds of changes in every aspect of our lives, and these changes, with great impact, create new areas for upcoming changes in the future. These changes have effects on organizations. This study aims to explore these two interrelated terms. With regard to this aim, the terms were debated in terms of their meanings in organizational change as a dynamic in school development. In addition, roles of school administrators and teachers in change were discussed.

**Keywords:** Organizational change, innovation, school, administrator, teacher

## GİRİŞ

Günümüz dünyası hızla değişmektedir. Bu değişim, en küçük birimlerden en geniş oluşumlara kadar tüm toplumsal unsurları etkilemektedir. Toplumlar ve toplumsal sistemler sürekli bir değişim dinamiği etkisinde kalmaktadırlar. Çoğunlukla; kullanılan bilgi ve teknolojik süreçler, içinde bulunulan ekonomik koşullar, dinsel kuralların çağdaş değişim talepleriyle etkileşimi, toplumların gelenek ve göreneklerinde ortaya çıkan farklılaşmalar, küresel etkileşim araçları ve benzeri olgular bireyleri ve toplumları, içerisinde buldukları ve içerdikleri alanlarla birlikte değişime itmektedir.

Değişim gereksinimleri örgütleri de etkilemektedir. Hiç bir örgüt, değişimden uzak durarak ya da değişime direnç göstererek ayakta kalamaz. Bu yüzden tüm örgütlerin değişim taleplerini en elverişli (optimal) seviyede yaşatması gerekmektedir. Ancak bir örgütün üyelerinin katılımı ve desteği ile gerçekleşen kontrollü değişim ile plansız ve kontrolsüz ani değişmeyi birbirinden ayırmak gerekir (Özdemir, 2000:55). Çünkü, örgütün kontrolü dışında gerçekleşecek bir değişim, örgüt için tükenme noktası da olabilir. Bu nedenle, örgütlerin, değişimi kontrol altına alarak, planlı bir biçimde işlevsel hale getirmeleri gerekmektedir. Değişim, diğer tüm örgütler gibi okul örgütünü de yakından ilgilendiren bir olgudur. Çünkü toplumları değiştirmesi beklenen öncüler arasında belki de en önemlisi eğitim işlevini de gerçekleştiren okul örgütüdür.

Bu çalışmada; değişim ve yenileşme kavramlarının içerik açısından ele alınması, örgütsel değişim olgusunun incelenmesi ve okul örgütünde değişimin tartışılması amaçlanmaktadır. Ayrıca okul örgütünün önemli oyuncularını olan yöneticilerin ve öğretmenlerin değişim/yenileşme süreçlerindeki rolleri tartışılmıştır.

## DEĞİŞİM VE YENİLEŞME

De Mul ve Korthals'a göre, değişim ve değişim sözcükleri ailesi içinde yer alan "kalkınma", "ilerleme" ve "evrim" gibi terimler çağdaşlığın anahtar sözcükleri arasındadır (Akt. Altrichter, 2000: 1). Değişim (change), farklı biçimlerde olmak üzere yenileşme (innovation), gelişme (development), iyileşme (reform), evrim (evolution),

devrim (revolution), yeniden yapılanma (restructuring) gibi bazı kavramlarla yakın anlamlarda tanımlanmaktadır.

Louis, Toole ve Hargreaves (1999: 251), alan tarama çalışmalarında kullanılan araştırma dilinin tam ya da kusursuz olmadığını ve değişim, ilerleme, uygulama (implementation) ve reform sözcüklerinin, bazı anlam farklılıkları olduğunu kabul etmekle beraber, bu sözcüklerin sıklıkla birlikte ya da birbirlerinin yerine kullanıldığını belirtmektedirler. Altrichter'e göre (2000: 2) değişim ya da yenileşme, bir ilerleme sürecini ve bu sürecin çıktılarını anlatır. Özdemir'e göre (2000: 31) ise yenileşme, önceden planlanmış olan, kontrol altına alınarak olumlu sonuçlar doğurması planlanan belirli bir değişimdir. Yenileşme, değişimdir. Bir durumdan başka bir duruma geçişin planlanarak kontrollü hale getirilmesi ve verimliliğe dönüştürülmesi; elde edilecek çıktıların beklenenden farklı olmamasıdır. Değişim belli sistematığı olan bir süreçtir ve genel anlamıyla belli bir sürede herhangi bir şeyde meydana gelen farklılaşmadır (Erdoğan, 2002: 8-11). Başaran'a (1998: 128) göre değişim bir bütünün öğelerinde, öğelerin birbiriyle ilişkilerinde, öncekine göre nicelik ve nitelikte gözlenebilir bir ayrılığın oluşmasıdır.

Değişim, hiçbir doğrultuyu ifade etmeyen bir kavramdır. İleriye doğru olabileceği gibi, geriye doğru da olabilir. Bunların her ikisi de değişimdir (Tezcan, 1984: 2). O halde değişimin planlamadığınız sonuçları olabileceği ve değişimin yönünün her zaman olumluya doğru olmayabileceği anlaşılmaktadır. Oysa yenileşme kavramı genel olarak olumluya doğru bir yönelimle eş anlamlılık taşımaktadır.

### **Örgütsel Değişim**

Toplumlar değişirken içinde bulunan örgütleri de değişim döngüsüne çekmektedir. Örgütsel değişim; toplumsal değişim içinde gerçekleşen, toplumsal değişimden doğrudan etkilenen, zaman içinde artarak çevresini de etkileyebilen ve giderek önemi artan bir kavramdır (Tezcan, 1984: 130).

Örgüt terminolojisi içinde ele alınan *yenileşme* kavramı, örgütsel etkinlik ve verimliliği artırmak amacıyla birey ve grup davranış ve rollerinde, örgüt yapısında, araç ve gereçlerde meydana getirilen ve uzun bir zaman süresi içinde gerçekleştirilen bilinçli faaliyetlerin toplamı olan planlı değişimdir (Eren, 1998: 481).

Örgütsel düzeyde değişim, örgütte yapılan işlerin, amaçların ve örgütsel yapının yeniden oluşturulması olarak algılanabilir. Bu tür değişiklikler bir yanda kural, rol ve örgütteki ilişkileri içeren yapının, diğer yanda inanç, değer ve kabullenmelerin, yani kültürün değişmesidir (Özden, 2000:179-180). Çelik (2000: 58) bu boyutlara bir de örgüt kültüründeki değişimi eklemiştir. Örgütsel değişimin kaçınılmaz olması, örgüt kültürünün de bu değişim sürecine uyum sağlamasını gerektirmektedir.

Başaran'a göre (1998: 127) örgütü yenileştirmek, örgütün değişen çevresinin gereksinmelerini karşılamak için örgütü yeniden yapılandırmaktır. Sabuncuoğlu ve Tüz de (1998: 208) örgütsel değişimi, iş yapma usul ve tekniklerinde, kullanılan teknolojiye, örgütün yapı ve süreçleri ile tümü veya belirli birimlerinde görülen değişim olarak açıklamaktadırlar. Robbins ise (1994: 324) değişimin örgütsel yapıda, teknolojiye ve insanlarda meydana gelen etkileşimde bulunacağını belirtmektedir. Lewin'e (Akt. Chance ve Chance, 2002: 203) göre örgütte değişim, itici güçlerle, engelleyici güçlerin örgütsel statükoyu zorlaması ile ortaya çıkmaktadır. Örgütler, bu güçlerin örgütsel statüko içinde dengelendikleri toplumsal sistemler olarak görülmektedir.

Çağın yeniliklerinin getirebileceklerini daha erken görebilen, daha çok bilgi toplayan, daha erken önlemler alan, ortaklığı daha çok benimseyen, bulunduğu konuma bakmaksızın daha çok insanın görüşünü alan ve yeniliklere karşı nasıl hazırlıklı olunması gerektiğini daha fazla bilen örgütler, günümüzde daha uzun soluklu olmaktadır. Çünkü sonsuz ve acımasız bir değişim dünyasında yaşıyoruz (Hargreaves, 2002). Bu yüzden örgütler değişime açık olmalı, kendi değişimlerini çok iyi yönetmelidirler. Hatta daha uzun süre yaşayabilmek için, Drucker'ın "değişimi yönetmenin tek yolunun değişimi yaratmak" olduğu saptaması göz ardı edilmemelidir (Akt. Erlendsson, 2000).

Yenileşme sürecinde örgüt kendi yapısını, yapı içindeki unsurları, değer yargılarını, çalışma şartlarını ve örgütün amaçlarını değiştirmek durumunda kalabilir. Bu, örgütteki tüm yapı ve insan unsurlarına bakış açısının değişmesidir. Çünkü yenileşme sadece bir düşünce veya kavram değil aynı zamanda bunun uygulanmasıdır ve salt değişmiş olmak uğruna uygulanmayıp, etkililiği artırmak için uygulanmaktadır (Sultana, 2001: 5).

Örgütsel değişimin nedenleri, örgütün kendi içinden veya örgüt çevresinden kaynaklanıyor olabilir. Toplumdaki değişimler, ekonomik, siyasal, kültürel, yasal ve

benzeri dış etkenlerle örgütün büyümesi, kurumsal birleşmeler, yönetim değişiklikleri, yapısal değişimler, görev ve amaçlarda ortaya çıkan ve benzeri değişimler örgütü yenileşme sürecine itebilir. Tezcan (1984: 131-135), örgütsel değişimi ele alırken, iç güçlerin yol açtığı örgütsel amaçların (resmi amaçların değişmesi zor olduğu için daha çok uygulamaya dönük değişimler) değişmesini; örgüt ilke ve kuralları, ilişkiler, eylemler, işlemler, örgütteki insanlar ve teknolojik öğelerden oluşan örgüt yapısının değişmesini ve dış güçlerin yol açtığı örgüt-çevre ilişkilerinin değişmesini önemli örgütsel değişim noktaları olarak açıklamıştır.

Lunenberg ve Ornstein (2000: 209-213), örgütsel değişime yönelik olası baskıları “iç” ve “dış” baskılar olarak değerlendirmişler ve dış baskıları “hükümetlerin müdahalesi”, “toplumun değerleri”, “teknolojik değişim ve bilgi patlaması” ile iç unsur olarak iletişim, karar verme, liderlik ve motivasyona ilişkin stratejileri içeren “süreçler ve insan” kaynaklı olarak ele almışlardır.

Etkili bir değişim sürecinin hem örgütsel, hem bireysel anlamda neleri farklılaştırdığı ile ilgili olarak National School Boards Association (Ulusal Okul Yönetimleri Derneği) aşağıdaki tablolarda görülen yeni davranış örüntülerini sıralamıştır (NSBA, 2003). Tablo 1’de etkili değişim sürecinde kişisel çerçevede gözlenen değişiklikler açıklanmaktadır.

**Tablo 1.** Etkili Değişim Sürecinde Kişisel Çerçevede Gözlenen Değişiklikler

<b>Eski durum</b>	<b>Yeni durum</b>
Kapalı olmaktan	Açıklığa
Duyguları reddetmekten	Duyguları açıkça ifade etmeye
Savunmacı olmaktan	Geri bildirim kabul etmeye
Başkasına sınımsız tutunmaktan	Ortaklaşa etkinliklerle kucaklaşmaya
Kuralcılıktan	Denemeciliğe
Şüphencilikten	Diğerlerine güvene
Tetikte olmaktan	İçten, kendiliğinden davranışlara
Çatışmadan kaçmaktan	Çatışma ile yüzleşmeye
Sert tutumlardan	Esnek tutumlara
Cephe oluşturmaktan	Samimiyete
Yüzeysel algılamaktan	Derinlemesine algıya
Kendini hatalı tanıyıştan	Kendini dikkatli biçimde analize

Tablo 1’den anlaşılacağı üzere sağlıklı bir değişim süreci geçiren bireyin, duygu ve beklentilerini açıkça ifade edebilen, eleştiriye açık, yenilikten korkmayan, esnek, samimi ve dikkatli bir kişi olması beklenirken, kuralcılık, şüphecilik, çatışmacı tutumlar, savunmacılık gibi davranışlardan uzaklaşması beklenmektedir..

Etkili Değişim Sürecinde Grup Çalışmalarında Gözlenen Değişiklikler ise Tablo 2’de gösterilmektedir.

**Tablo 2.** Etkili Değişim Sürecinde Grup Çalışmalarında Gözlenen Değişiklikler

<b>Eski durum</b>	<b>Yeni durum</b>
Yüzeysel tartışmadan	Derinlemesine tartışmaya
Rekabetten	İşbirliğine
Bilgiyi gizlemekten	Bilgi paylaşımına
Diğerlerini baltalamaktan	Desteklemeye
Grup sürecinin uzağında olmaktan	Grup bilincine
Grubu kaymak olarak kullanmamaktan	Tüm gurubu kaynağa dönüştürmeye
Kazan/kaybet çatışmasından	Kazan/kazan çatışmasına
Grup amaçlarına kayıtsızlıktan	Grup amaçlarına yönelik sorumluluğa
Kendi etkinliklerine odaklanmaktan	Grup eylemlerine katkı sağlamaya

Tablo 2 incelendiğinde bireylerin içinde bulunacağı grup çalışmalarında da etkili bir değişim süreci oluşacağı görülecektir. Grup çalışmalarında verim sağlayacak tartışmacı, işbirlikçi, paylaşımcı, açıklığa dayalı, destekleyici, ortak bir bilincin olduğu, katkı sağlayıcı ve ortak amaca yönelimin olduğu bir ortam görülebilecektir.

Tablo 3’de etkili değişim sürecinde gruplar arası çalışmalarda gözlenen değişiklikler örneklenmektedir.

**Tablo 3.** Etkili Değişim Sürecinde Gruplar Arası Çalışmalarda Gözlenen Değişiklikler

<b>Eski durum</b>	<b>Yeni durum</b>
Rekabetten	İşbirliğine
Kazan/kaybet çatışmasından	Kazan/kazan çatışmasına
Yıkıcılıktan	Yapıcılığa
Tek taraflılıktan	Paylaşımına
Diğerlerinin görüşlerini reddetmekten	Diğerlerinin görüşlerini kabul etmeye
Diğerlerini rakip olarak görmekten	Meslektaş olarak görmeye
Şüpheden	Güvene
Grup amaçlarına yönelmekten	Tüm örgütsel amaçlara yönelime

Tablo 3’de de görüldüğü gibi gruplar birbirlerini aynı amacı gerçekleştirmeye çalışan oluşumlar olarak algılamaya başlayacaklar ve bu amaç uğruna paylaşımcı bir çalışma ortamı oluşturabileceklerdir. Bu uygulamaları gerçekleştirirken de örgüt, sadece emirlere uyulan değil, herkesin kararlara katılıp katkı sağlayabildiği bir yapıya kavuşabilecektir. Bu durum işgörenlerde benimseme duygusunu yaratacağından, örgütün hedeflerini gerçekleştirebilmesi daha ön plana çıkabilecektir.

Etkili Değişim Sürecinde Örgütsel Kapasitede Gözlenen Değişiklikler ise Tablo 4’de gösterilmektedir.

**Tablo 4.** Etkili Değişim Sürecinde Örgütsel Kapasitede Gözlenen Değişiklikler

<b>Eski durum</b>	<b>Yeni durum</b>
Sadece planlanana yapmaktan	Fırsatlardan yarar sağlamaya
Az sayıda karar verenlerden	Herkesin karar sürecine katılmasına
Emredilmiş kurallardan	Takdir yetkili ilkelere
Emirle yönetmekten	Dönüştürerek yönetmeye
Kişisel başarımdan (performance)	Grup başarımına
İnsanları uzman olarak görmekten	İnsanları genel değerlendirmeye
Eski eylemleri savunmaktan	Yeni eylemler keşfetmeye
Sakinliği korumaktan	İç tartışma ve fikir çatışmalarını değerlendirmeye

Tablo 4’den de anlaşılacağı gibi örgüt, yenilikler peşinde koşulan ve tartışmalardan optimum fayda sağlanan bir etkinlik alanı olabilecektir. Özetlemek gerekirse, sağlıklı bir değişim süreciyle barışık olmak örgüt-işgören eylemlerinde etkililiği artırma olasılığını oldukça yükseltebilir

Değişimin ya da yenileşmenin tüm örgütler gibi eğitim örgütünü de etkilemesi kaçınılmaz bir durumdur. Okul, değişimi yaşarken en dikkatli ve en planlı biçimde hazır bulunması gereken toplumsal örgüttür. Çünkü eğitim örgütünde yaşanacak olumlu ya da olumsuz her türlü değişim, yetiştirdiği bireyleri de etkileyebilecektir.

## OKULDA DEĞİŞİM

Değişim, diğer tüm örgütler gibi okul örgütünün ilgi alanında olan bir olgudur. Toplumları değişim güçlerinin baskısı ya da dinamiği altında, kendilerini ve geleceklerini değiştirmeyi bekledikleri önemli örgütlerden biri de okullardır.

Reyes, Wagstaff ve Fusarelli'ye (1999: 183) göre:

“Amerikalılar, her zaman ilerlemek ve toplumu korumak için, okulların kapısını çalmışlar; okullardan yoksulluğu ortadan kaldırmasını, işsizliği azaltmasını, etnik gurupların asimilasyonunu kolaylaştırmasını, moral değerler oluşturmasını, bilimsel ilerlemeyi gerçekleştirmesini ve demokrasiyi korumasını, kısaca toplumun eksikliklerini kapatmasını beklemişlerdir”.

Yirmi birinci yüzyıla girerken her toplum kendi yurttaşlarından, çok kültürlü küresel değişim ve onun getirdiği dinamizm karşısında bağlamında, bir yandan hem çevresiyle işbirliği içinde olmasını, diğer yandan hem de bireysel olarak değişimle başa çıkabilmesini beklemektedir. Tüm kurumlar arasında, bu amaca temel katkıyı sağlayacağı sözünü, sadece eğitim örgütü vermiştir (Fullan, 1993: 4). Genel olarak ülkenin geleceğini hazırlamak işlevini üstlenmiş eğitim örgütleri; geleceği görmek ve gelecek için gerekli olan değişim gereksinimlerini belirlemek, bunları gerçekleştirmek ve etkili biçimde sürekli hale getirmek durumundadırlar.

Tüm örgütler gibi eğitim örgütleri ya da okullar da değişim gereksinmelerinden etkilenmektedir. Özellikle de açık bir sistem olan okul, bu yenileşme isteklerine karşı daha kırılgan bir yapıya sahiptir. Bu açıdan bakıldığında, okullarda değişim son derece doğal ve kaçınılmaz bir olgudur. Değişim ve yenileşme kavramları arasında var olan farklılık, eğitim örgütünde yapılması olası bir değişiklik için de geçerli olabilir. Bazı durumlarda değişim, hiç de düşünülmeyişi biçimde örgütü geriye doğru yönlendirici olabilir. Altrichter'in de (2000: 1) işaret ettiği gibi, okul yönetimi, öğretmen eğitimi, öğretim yöntemleri, okul denetimi ve değerlendirme çalışmaları gibi alanlarda, değişim şemsiyesi altında yer alan yenileşme, gelişme, ilerleme ve benzeri kavramları bolca konuşmak ve duymak mümkündür.

Greenman'a göre eğitimde yenileşme hareketleri ilk olarak geçmiş uygulamaların gözden geçirilmesi ve eksikliklerin tespiti ile başlamaktadır. Bu aşamayı yeniden düzenlemeler takip etmektedir. Üçüncü aşamada ise eski ve yeninin mücadelesi başlamaktadır (Özdemir, 2000: 26). Kozeracki (1998: 3) eğitim örgütlerinin, dışarıdan gelen daha çok ekonomik, teknolojik ve demografik değişikliklerden etkilendiğini ve bu



değişikliklere tepki verilmesi gerekliliğini vurgulamaktadır. Campbell, Corbally ve Nystrand (1983: 206-209), okulda değişimi getiren güçler olarak, geçen yüzyıl sonunda hızla değişen demografik (nüfus artışı, okulların artışı vb.) durumu, yapısal değişimleri, toplumsal değişimlerden etkilenen müfredatı, finansal durumu, yönetim (hükümet) mekanizmasını saymışlardır.

Fullan ve Hargreaves (1998), okullarda değişimi şekillendiren güçleri aşağıdaki başlıklarla açıklamışlardır:

1. Okullar, kapılarını kapatıp dış dünyadan ayrılamazlar.
2. Daha fazla çeşitlilik, daha çok esneklik ister.
3. Teknoloji, okulların duvarlarını yıkmaktadır.
4. Okullar, toplumu yenileme ve kurtarma için son umuttur.
5. Öğretmenler, daha çok yardımla daha fazla şey yapabilirler.
6. Eğitim, demokrasi için temeldir.
7. Eğitim piyasasındaki rekabet olgusu, ailelerin tercihleri ve bireyin kendini yönetme isteği, okulların daha geniş bir çevreyle ilişkisini zorunlu kılmaktadır.
8. Okullar, öğrencileri bekleyen hayatla giderek daha benzer özelliklere sahip olmalıdırlar.
9. Günümüz karmaşık çevresinin okullar üzerindeki baskısı giderek artmaktadır.
10. Okullar, bugünkü yapılarıyla yorgun kurumlara dönüşmüştür.

Lodge ve Reed (2003: 46) eğitimsel değişimde şu noktalara işaret etmektedirler:

1. Eğitim sistemleri, okullar ve okul gelişiminin gerçekleştiği ortamlar hızlı değişimlere maruz kalmaktadır.
2. Eğitim sistemleri, okullar ve okul geliştirme çalışmaları bu değişimlere cevap vermede evrim geçirme ihtiyacındadır.
3. Öğrenciler, öğretmenler ve okul toplumuna yönelik, sürdürülebilir yeniliklere açık bir geleceğe katkı sağlamak için, okulların öğrenmeye odaklanması gerekir.

Yukarıda belirtilenler daha çok somut değişimlerdir. Artık diğer ülke okullarında bunların ötesinde okul kültürü, liderlik, okul-çevre ilişkisi, sürekli değişim, öğrenen okul, öğrenen yönetici ve benzeri insan boyutuna ait değişiklikler de ele alınmaktadır. Bir örgütün gelişmesinden bahsedildiğinde; insanlarda, teknolojiye ve yapı ve süreçlerde (örgütteki sadece insan, sadece teknoloji ya da sadece yapı ve süreçlerin

değil, aksine bunların hepsinin bir bütünlük içinde) değişim kastedilmektedir (Balcı, 2000: 1).

Eğitim örgütlerinin toplumsal işlevi düşünüldüğünde değişim gereksinmelerinin iç ve dış etkilerinin yansımaları görmezden gelinemez. Eğitim, tüm sektörlerle uzmanlaşmış insan gücü yetiştirirken, bir toplumun değer yargılarını da kuşaktan kuşağa taşımaktadır. Bu yönüyle okullar; öğrencisiyle, öğretmeniyle, yöneticisi ve yardımcı işgöreniyle, toplumların yüklerini sırtlanmış durumdadır (İnanlı, 1999: 10). Bu ağır yükü taşıyan eğitim kurumlarının bir de değişimle mücadelesi vardır. Fullan'ın (1993: 3) benzetmesinde olduğu gibi, bir dağın eteğinde yukarı doğru yürütülen bu savaşta çözüm, daha fazla yenileşerek ya da eğitim sistemlerine daha çok reformlar sokarak doruğa nasıl tırmanacağımız değildir. İhtiyacımız olan şey, sorunun kalbine dokunmak, farklı bir doruğa ulaşmak için yeni bir yol bulmak, yani kendi aramızda değişimi konuşmaktır. Kısacası ihtiyacımız olan, eğitimsel değişimle ilgili yeni bir kafa yapısına sahip olmaktır. Yani kısaca öğrenmedir. Tüm işgörenleriyle yeniliklere karşı daha geçirgen süzgeçli bir duruş kazanmadır.

Eğitim doğrudan insana yöneldiği için toplumun tüm kesimlerinin ilgi merkezidir. Toplumun tüm kesimleri eğitimin etkileme gücünün farkındadırlar ve bu nedenle de kendi değerleri ve eğilimleri doğrultusunda eğitimi yönlendirmek ve eğitimden yararlanmak istemektedirler (Aydın,1998: 170). Böyle bir konumda bulunan okulun da değişim baskıları ya da istekleri ile yaşaması olağan bir durumdur. Reyes, Wagstaff ve Fusarelli (1999: 183), eğitim örgütündeki değişim isteklerinin çoğunlukla eğitimcilerin kendilerinden değil, kendilerine bu durumdan bir fayda sağlamak isteyen siyasetçilerden geldiği görüşündedirler. Oysa eğitim ya da okul dış baskı unsurlarının değil kendi ihtiyaçları rehberliğinde, inandırarak ve inanarak, kendi yenileşme süreci ni hazırlamalıdır. Sheey'nin de vurguladığı gibi, değişimi benimsemek, ancak insanların plan ve düşüncelerinde içsel bir değişimle ortaya çıkmaktadır (Goodson, 2001: 45). Mevcut sistemler çoğunlukla yeniliklerin önünde tıkkayıcı durumda olabilirler. Ama vizyonu olan bir örgüt, sistemin bu engellemesini uygulamadaki yaklaşımlarıyla aşabilmelidir.

Şüphesiz ki okulda değişimin en önemli iki uygulayıcı grubu yöneticiler ve öğretmenlerdir. Onların görüş ve önerileri dikkate alınmadan yapılacak bir değişim girişiminin ne ölçüde benimseneceği ve başarılı olacağı tahmin edilebilir.

### **Değişim ve Okul Değişiminde Yöneticilerinin Rollerini**

Okul örgütünde değişim denildiğinde şüphesiz en önemli unsurlardan önde geleni okul yönetimi, başka bir deyişle müdür ve yardımcılardır. Çünkü ‘*bir okul, ancak müdürü kadar iyidir*’ yaygın söylemi, çevrenin okula ilişkin algısında, müdürün kimliğiyle simgelenen yönetsel yeterliğin etkili olduğunu göstermektedir (Aksu, 2004: 709). Okul yöneticilerinin bu beklentileri karşılayabilmeleri ya da bu algıyı doğrulayabilmeleri, değişime açıklıkları ile ilişkilendirilebilir. Sadece değişime açıklık ile ilgili liderlik veya yönetim becerisi değil, değişimi başlatma, yönetme ve değerlendirmede de, tüm ilgili birim ve görevler arasında eşgüdümleme anlamına gelebilecek, liderlik ve yöneticiliği de kapsayan orkestrasyonu sağlamak okul liderlerinden beklenmektedir (Gümüseli, 2009; Wallace, 2004: 57-64).

Fullan (2002: 16-21) etkili okul liderlerini, geniş ölçekli ve sürdürülebilir eğitim reformunun anahtarları olarak ele almaktadır. Goldring’in de belirttiği gibi okul yöneticileri, artık rutin yöneticilikten uzaklaşacak; katılımcı, okulu daha açık, daha demokratik hale getirecek, yeniden yapılandırmacı bir değişim liderliği sergilemelidirler (Murphy ve Hallinger, 1992: 79). Benzer şekilde DuFour da (2004:67), tecrit duvarlarını yıkan ve genel amaçları başarabilmek için *bireylerin bağımsız olarak ortak çalışmalar yürüttüğü* birliktelik kültürü oluşturan okul liderlerine ihtiyacımız olduğunu vurgulamaktadır. Sashkin ise katılımcı yönetim anlayışının bir “etik emir” olduğunu ve aksi durumda işgören yabancılaşmasının düşük moral ve verime neden olacağını belirtmektedir (Wheelan ve Conway, 1991: 64).

Hallinger (1992: 35-48), okul müdürünün rolünü, atmışlı-yetmişli yıllarda *program yöneticisi*, seksenli yıllarda etkili *okul ve eğitim lideri*, doksanlarda ise *değişim ve dönüşümün lideri* olarak özetlemekte ve müdürleri okullarda değişimin öncüsü olarak görmektedir. Fullan da (2002: 1), günümüz değişim kültüründe müdürün eğitimci liderliğinin tek başına yeterli olmadığını ve okul yöneticilerinin değişime açıklık ve değişim liderliği konularında duyarlı olmaları gerekliliğini vurgulamaktadır.

Goodson (2001: 45) eğitimsel değişimi, ilgi alanlarının ve projelerin koalisyonunun bir isim altında, zaman içinde belli bir noktada temsil edildiği siyasi partilere benzetmektedir. Bu ilgi alanları ve projeler uyum içinde örgütlendiğinde, siyasi parti veya eğitimsel değişimin ardındaki toplumsal hareketin yönelim ve güç elde edeceğini belirtmektedir. Bunu okul örgütüne yansıttığımızda, değişim sürecini

yaşayacak okulun, bu süreci sağlıklı hale getirebilmesi için tüm unsurları dikkate alması gerekmektedir. Goodson tarafından işaret edilen okuldaki bu yönetim tarzını başlatacak ve besleyecek olan isim, okul yöneticisidir. Fullan ise (2000: 7-22) yöneticisinin değişmeye önderlik etmediği, fakat gelişen bir okul bilmediğini ve müdürlerin bu süreçte rollerinin değişim liderliği bakımından karmaşık olduğu kadar işlevsel olduğunu da belirtmektedir. Brandt de (2003: 10), artık eğitim liderlerinin, buldukları okullarının değişime ve değişim şartlarına uyum sağlayabilecek esneklikte olmalarının istendiğini vurgulamaktadır.

Gale ve Densmore (2003: 126), batı toplumlarında çalışanların çoğunun yeniden yapılanmada yönetsel boyutun farkında olduğunu ve bu durumun okullarda öğretmenler için de geçerlilik taşıdığı görüşündedirler. Bu görüşten yola çıkarak, okullarda yenileşme kavramının yönetim ile ilgili yanının oldukça yaşamsal önemde olduğu, okul yöneticilerinin değişime karşı tepkisiz kalamayacakları ve bunun en başta öğretmenler tarafından beklenmekte olduğu söylenebilir. Dolayısıyla yöneticilerin değişimi çok iyi anlamaları ve değerlendirmeleri beklenmektedir. Değişim dinamiklerinde yetkin olmak için, yöneticiler ve öğretmenler deneyimli ve usta değişim unsurları olmalıdırlar (Fullan:1993: 4). Bu yüzden okul müdürünün *yenilenen*, *yenileyen* ve *öğrenen* (sürekli değişimi) yönetici olması, okul ve amaçlarının gerçekleştirilebilmesi açısından işlevsel olacaktır.

Stiggins (2002: 40), toplumların ve eğitim örgütlerinin yeni vizyonlarda hemfikir oldukları durumlarda “profesyonel eğitimciler bir sonraki katkıyı sağlama işini ele almalıdırlar” diyerek eğitimcilerin yenileşme süreçlerinde ortak çabaya hazır ve istekli olmaları gerekliliğini vurgulamaktadır. Clarke (2000: 61), okulda reformdan bahsederken okul müdürünün özellikleri olarak “fırsatçı, girişimci, araştırmacı, öğrenen, güven veren, iletişimci, bilgi sağlayan, cevap veren ve yük taşıyan” sıfatlarını kullanırken, asıl etkililiğin bu tüm özellikleri ortak şekilde kullanmak olduğunun altını çizmektedir.

Okul yöneticileri, değişim olmadan ya da değişime kayıtsız kalarak yaşanamayacağını, ama her şeyin de sadece değişim önyargısıyla ele alınmaması gerektiğini; çok sayıda insanı, ortak amaçlar ve eylemlerle coşturacak yenileşmeleri, uygulama biçimlerini bularak dikkate alabilmelidirler. Bunu gerçekleştirirken de yönetici, gerçeği aramak, daha önceki deneyleri, bilgileri, varsayımları bütün

çelişkileriyle karşılaştırarak aşamalı olarak (Lefebvre,1986: 25) değişmek ve Barth'ın da vurguladığı gibi eğitim liderinin en önemli ve en zor işinin, bir okulun kültürünü değiştirmek olduğunu (Sparks, 2003: 55) unutmamak durumundadır.

Artık sadece okulun ders programını yapan, okuldaki işlerin çalışanlar tarafından gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini denetleyen, öğretmenleri müfredatı öğrenciye aktaran birer makine olarak gören okul yöneticilerinin genel çağdaş dokunun dışında kaldıkları söylenebilir. Çünkü çağın okul yöneticisi; öğrenmek için çaba harcayan, “disiplinin pratiğini yapmak için ömür boyu öğrenen” (Senge, 2002: 19), öğrendiklerini uygulayan, öğrenmeleri için herkese öncülük eden, tüm okul toplumuyla ortak kararlar alan, onların yenileşme ihtiyaçlarını görebilen, bunu okula yansıtan, herkese güven dolu ve samimi bir çalışma ortamı sağlayabilen, okulu için yeni vizyonlar peşinde koşan, çağın teknolojik yeniliklerini tüm okula sunmaya çalışan, öğretmenlerle öğrenci ihtiyaçları ve beklentilerini de göz önüne alarak müfredat esnekliği sergileyebilen, okulu çevresiyle birlikte kabul eden ve tüm bunları bir bilge sabrı ve birikimiyle gerçekleştirmeye çalışan zor bir işin insanı olarak algılanmaktadır.

Holberton da (2002: 1) liderin en güç ve en önemli işi olarak değişimi görebilmesini, bunu işle ilişkilendirebilmesini ve çalışanları örgütsel yenileşmenin arzulanır olduğuna ikna edebilmesini göstermiştir. Gerçekten de okul yöneticisi bir lider olarak okul toplumunu değişim konusunda öncelikle ikna etmeli, onları inandırmalıdır. Bu durum, önderin insanların başına geçmek için ‘görev çağrısını’ içsel olarak almış kişi olarak kabul edilmesi anlamına gelir. İnsanlar ona gelenekler ya da yasalar nedeniyle değil, inandıkları için itaat ederler (Weber,1987: 81).

### ***Değişim ve Okul Değişiminde Öğretmenlerin Roller***

Okullarda gerçekleştirilecek bir yenileşme girişiminde en önemli oyuncularından biri de öğretmenlerdir. Okulda yapılacak bir değişim ya da yenileşme girişiminde öğretmenlerin görüşlerine başvurulması bu girişimi daha uzun süreli ve daha sağlıklı yapabilir. OECD ve UNESCO'nun yayınladığı (2001: 5) bir değerlendirme raporuna göre, siyasetçiler ve toplumun, öğretmenlerden mesleki olarak, model olarak ve toplum lideri olarak çok yüksek beklentileri bulunmaktadır.

Öğretmenlerden okul içi ve çevresinde ortaya çıkan değişimleri yönetebilmesi ve eğitim sistemlerinin karmaşık reformlarını uygulaması istenmektedir. Sarason'a (Akt.

Fullan, 1991: 117) göre eğitimsel değişim, öğretmenin ne yaptığı ve ne düşündüğüne bağlıdır. Çünkü değişimle gelebilecek herhangi bir yeniliği okul da ve sınıf ortamında uygulayabilecek kişi öğretmendir. Eğer öğretmen yeniliğe inanmamışsa ya da benimsememişse, bu girişim baştan kaybedilebilir.

Okullarda öğretmenin rolü oldukça merkezi ve geniş bir etki alanına sahiptir. Öğretmenin bu kişisel etki alanını görmezden gelerek tasarlanan değişim kuramları ve projeleri amaçlarının çoğundan vazgeçmek zorunda kalabilmektedirler (Goodson, 2001: 57). Monkman ve Baird (2002: 507) küreselleşme ve eğitim ilişkisinde iki önemli faktörden bahsetmektedirler;

1. görüş alışverişi sürecinin önemi ve
2. sürece kimin, nasıl katılım sağlayacağına dikkat edilmesi.

Küreselleşme kavramının değişimle, okulda değişimle ilişkili olduğunu düşünürsek, öğretmenlerin bu sürece katılımının başarı için temel bir unsur olduğunu söyleyebiliriz. Katılımdan önceki süreçte de, yani değişim ihtiyacı belirleme sürecinde de öğretmenlerin görüş, gereksinim ve katılımlarına başvurulmalıdır. Eğitimde yapılacak değişimlerde öğretmenlerin bilgi, beceri ve değişmeye karşı duyduğu ihtiyacın bilinmesi gerekmektedir (Özdemir, 2000: 28).

King, Warren ve Peart yaptıkları bir çalışmada öğretmenlerin en önemli on stres kaynağından biri olarak bakanlığın süreçleri yönlendirmesi ve müfredat ya da ders içeriği değişikliğini bulmuşlardır (Akt. Fullan, 1991: 123). Fullan'a göre (1991: 123-127) yeni bir program uygulandığında başarılı ise, öğretmenler bundan az pay alırlar ama eğer başarısızlık varsa, suçlamaların adresinde öğretmenleri görürüz. Çünkü değişimi savunan ve geliştiren kişi daha çok övgü alırken, değişikliğin uygulayıcısı olarak öğretmenler olası bir olumsuzlukta övgüden ziyade, bedel ödemekle yüz yüze kalmaktadırlar. Bu durum, *değişimin ihtiyaca yönelik olup olmadığı, değişim sürecinin netliği ve değişim sürecinin kişisel getiri ve götürüleri* olarak üç önemli kıstasının öğretmen açısından iyi değerlendirilmesi gerekliliğini göstermektedir.

Öğretmenlerin de kendilerini değişime hazırlamaları ya da değişim olgusuyla barışık olmaları gerekmektedir. Toplumsal, örgütsel, eğitimsel ve yönetsel açıdan değişim ve süreci ile ilgili yapılan genellemeler, öğretmenler için de geçerlidir. Fullan'a (1993: 5) göre öğretmenlerin işleri eskisinden daha karmaşık hale gelmiştir. Öğretmenler, değişen öğrenci evreninin ihtiyaçlarına, iş yerinde hızla değişen

teknolojiye ve toplumun değişik kesimlerinden gelen istemlere cevap vermelidirler. Öğretmenler, toplumsal ilerlemenin ve eğitimsel değişimin, değişim ve değişim sürecinin doğası hakkında bilinçli olmak anlamına gelen, aracıdırlar (Day ve Gu, 2010; Fullan, 1993; Harris; 2008; Harris ve Muijs, 2005). DuFour (2004: 64) öğretmenlerin, eğitimsel etkililiği arttırmalarıyla ilgili olarak; okul yönetiminden, aileden veya öğrenciden beklentilerle dolu, çözümü dışarıda arayan “keşkeci” yaklaşımla, çözümü kendi etki alanında bulunan şartlarda arayan içe dönük “yapabilirimci” yaklaşım arasında bir seçim yapmaları gerektiğini belirtmektedir. Bu, aynı zamanda, öğretmenlerin okulda değişim çabalarına da yansıtılabilecek bir yaklaşımdır. Öğretmenler program, öğretim yöntemleri vb. konularda ihtiyaç duydukları değişiklikleri kendileri belirleyip, esneklikler çerçevesinde uygulayabilirler. Bunun için okul yönetiminin, ailelerin ya da öğrencilerin öncülük etmesine gerek olmayabilir.

Patterson ve Rolheiser (2004: 1), etik bir ekip oluşturma stratejileri arasında önemli ilk iki faktör olarak değişimi öğrenmeyi ve değişim kültürü oluşturmayı saymışlar ve okul ortamında bunu öğrencilerin başarısına olumlu etki yaptığını belirtmişlerdir. Öyleyse, öğretmenler değişim konusunda bilgi sahibi oldukça, süreç ve çıktılar daha sağlıklı olacak ve değişim süreklilik kazanacaktır. Bunun için de öğretmenlerin yenileşme gereksinimlerinin araştırılması, bu konuda öğretmenlerin bilgilendirilmesi, değişim sürecinin okul ve amaçlar için öneminin öğretmenlerce kavranması, planlı ya da kendiliğinden ortaya çıkabilecek değişimleri yönetmeleri konusunda gerekli birikime sahip olmaları ve bu süreçleri en etkin ve üretken şekilde aşabilmeleri önem kazanmaktadır.

## SONUÇ

Değişim toplumun, üyelerinin ve örgütlerin varlıklarını sürdürebilmek için başa çıkmaları gereken bir gerçekliktir. Öyleyse hem bireylerin hem de toplumların tüm alt unsurlarıyla birlikte, en önemli yaşam dinamiklerinden olan değişimle barışık olmaları, doğal hayat sürecinin bir gerekliliğidir. Çünkü hem bireyler hem de toplumlar, değişim olumluya doğru bir süreç olduğundan, değiştikleri ölçüde etkindirler.

Örgütlerin de tıpkı bir toplum gibi yaşayan bir organizma olduğunu ve değişimlerle yüzleşmesi gerektiğini kabul edersek, örgütlerin de değişimden kaçınmak yerine ondan fayda sağlamayı davranış olarak benimsemesi doğru bir tepki olacaktır. Örgütün tüm unsurlarından gelebilecek değişim isteklerine, olumlu sonuçlar alabileceği planlı ve kontrol altına alınmış bir strateji ile yaklaşması gerekmektedir. Çünkü örgütün herhangi bir unsurundan ya da örgüt çevresinden gelecek değişim isteği, örgütün diğer birimlerini ve yapısını, hatta diğer örgütleri bile etkileyebilir. Değişim talepleri, örgütte yönetenler ve işgörenlerin veya çevrenin optimal olmayan düzeyde çatıştığı bir ortam yaratmak yerine, örgütün genel yapısı içinde ortak kararların alındığı, etkililik ve verimlilik ürünü elde edilen bir duruma dönüştürülmelidir. Böylelikle gelecek yeni değişim isteklerine de alanlar yaratılmış ve değişim olgusu örgütler için bir hayat kaynağına ya da hayat suyuna dönüştürülmüş olur.

Her ne kadar değişimin yönü her zaman olumluya yönelik olmasa da, eğitimde değişim, özellikle de okul geliştirme süreci içinde ele alındığında olumlu bir süreci işaret eder. Bu çalışmada vurgulanan ise değişim ve yenileşmenin, okul gelişimine katkı sağlayan tüm değişim süreçlerinde ve örgütsel dinamizmde (işlevsellik/diriklik/canlılık, ...) yönetici ve öğretmen asal unsurlarının nerede durduklarına ilişkin bir analiz yapabilmektir. Yenileşme sürecinde okul örgütünün kendi yapısını, yapı içindeki unsurlarını, değer yargılarını, çalışma şartlarını ve örgütün amaçlarını değiştirmek amacıyla, örgütteki tüm yapı ve insan unsurlarına bakış açısının değişmesi ele alınmaktadır. Yenileşmenin sadece bir düşünce veya kavram olmadığı, aynı zamanda etkililiği artırmak için bunun uygulanmasıdır.

Okulların artık sadece eğitim yönüyle değil ayrıca; topluma ve öğrencinin duygusal yanına da açık, toplumsal çeşitliliği kabul eden, teknolojiye duyarlılığı yüksek, toplum gözündeki manevi değerini geliştirerek koruyan, işgöreniyle işbirliği içinde olan, demokrasi öğreten, öğretirken demokratik olan, günümüz dünyasının rekabetçi ortamına hazır, hayatın somut yanından kopmadan dış çevrenin zararlı etkilerine direnebilen ve tüm bunları gerçekleştirirken kendi yapısını da sorgulayan, değişime açık örgüt yönüyle de işlevselleşmesi gerekmektedir.

Okullarda okulun önemli üyeleri olarak değişim konusunda sürekli öğrenen üyeler olması beklenen okul yöneticileri ve öğretmenler, diğer paydaşları değişim konusunda bilgilendirmeli, planlı değişimin olumlu ve okul etkililiğini artırıcı bir durum



olacağına ikna etmeli ve okul üyelerini değişim doğrultusunda harekete geçirebilmelidir. Böylelikle değişimin yaratacağı dinamizmin okul amaçlarına ulaşmada sağlayacağı katkıdan en etkili biçimde yararlanılmış olacaktır.

Okul yöneticisi; öğrendiklerini uygulayan, öğrenmede öncülük eden, ortak kararlar alan, yenileşme ihtiyaçlarını görebilen, bunu okula yansıtan, herkese güven dolu ve samimi bir çalışma ortamı sağlayabilen, okulu için yeni vizyonlar peşinde koşan, çağın teknolojik yeniliklerini tüm okula sunmaya çalışan, her konuda yeterli esnekliği sergileyebilen, okulu bütün olarak kabul eden ve değişim girişimlerini gerçekleştirmeye çalışan lider olmalıdır.

Öğretmenlerin de değişim süreçlerine her aşamasında dahil edilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin bu sürece katılımının başarılı değişim girişimleri için temel bir unsur olduğunu söyleyebiliriz. Değişim tasarlanması ve uygulanması aşamalarında öğretmenlerin görüş, gereksinim ve katılımlarına aranmalıdır.

Öğretmenlerin ise kendilerini değişime hazırlamaları ya da değişim olgusuyla barışık olmaları gerekmektedir. Öğretmenler, değişen öğrenci evreninin ihtiyaçlarına, iş yerinde hızla değişen teknolojiye ve toplumun değişik kesimlerinden gelen istemlere cevap vermelidirler. Öğretmenler program, öğretim yöntemleri vb. konularda ihtiyaç duydukları değişiklikleri kendileri belirleyip, bu konularda kendi değişim durumlarını veya taleplerini yaratabilmeli; değişimi öğrenmenin ve değişim kültürü oluşturmanın okul ortamında öğrencilerin başarısına olumlu etki yaptığını göz önünde bulundurmalıdırlar. Öğretmenler değişim konusunda bilgi sahibi oldukça, süreç ve çıktılar daha sağlıklı olacak ve değişim süreklilik kazanacaktır. Bu doğrultuda öğretmenlerin yenileşme gereksinimlerinin araştırılması, bu konuda öğretmenlerin bilgilendirilmesi, değişim sürecinin okul ve amaçlar için öneminin öğretmenlerce kavranması, planlı ya da kendiliğinden ortaya çıkabilecek değişimleri yönetmeleri konusunda gerekli birikime sahip olmaları ve sağlanmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Aksu, B. M. (2004). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yöneticilik Eğilimleri. *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler (Cilt-I)*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2004, 709-727.
- Altrichter, H (2000). "Introduction". *Images of Educational Change*. (Eds: Altrichter, H. ve Elliot, J.).Buckingham: Open University Press.
- Aydın, M. (1998). *Eğitim Yönetimi*. (5.Baskı) Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Balcı, A (2000). *Örgütsel Gelişme*. (2.Baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başaran, İ.E. (1998). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Ankara.
- Brandt, R. (2003). Is This School A Learning Organization: Ten Ways To Tell. *Journal of Staff Development*. 24 (1), 10-16.
- Campbell, R.E., Corbally, J.E. ve Nystrand, R.O. (1983). *Introduction to Educational Administration*. (6<sup>th</sup> ed.).Massachusetts: Allyn and Bacon, Inc.
- Chance, P.L. ve Chance, E.W. (2002.). *Introduction To Educational Leadership and Organizational Leadership*. New York: Eye On Education, Inc.
- Clarke, S. P. (2000). The Principal at The Center of The Reform". *International Journal of Leadership in Education*. 3 (1), 57-73.
- Cook, C. ve Hunseker, P. (2001). *Management and Organizational Behavior*. New York: Mc.Graw Hill.
- Çelik, V. (2000) *Eğitimsel Liderlik*.(2.Baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Day, C. ve Gu, Q. (2010). *The New Lives of Teachers*. New York: Routledge.
- DuFour, R. (2004). Are You Looking Out The Window Or In A Mirror? *Journal of Staff Development*. 25 (3), 63-64.
- Erdoğan, İ. (2002). *Eğitimde Değişim Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Eren, E. (1998). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. (5.Baskı) İstanbul: Beta Yayın Dağıtım.
- Erlendsson, J. (2000). Fast Take Newsletter. [http://www.hi.is/~joner/eaps/cs\\_pdfc.htm](http://www.hi.is/~joner/eaps/cs_pdfc.htm)  
<http://entrepreneurs.about.com/cs/beyondstartup/a/uc070903.htm> 11.10.2003 tarihinde alındı.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Teachers College Press.

- Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing The Depths of Educational Reform*. London: The Falmer Press.
- Fullan, M. ve Hargreaves A. (1998). What's Worth Fighting For Out There? <http://www.leadership.sa.edu.au/papers/precisPS.htm> 09.01.04 tarihinde alındı.
- Fullan, M. (2000). The Role of The Principle in School Reform (Adapted from the New Meaning of Educational Change, 3.rd Edition). *Paper Presented at Principals Institute 10<sup>th</sup> Year Celebration*. New York.
- Fullan, M. (2002). The Change Leader. *Educational Leadership*. 59 (8), 16-21.
- Gale, T. ve Densmore, K. (2003). Democratic Educational Leadership in Contemporary Times". *International Journal of Leadership in Education*. 6 (2), 119-136.
- Goodson, I. F. (2001). Social Histories of Educational Change. *Journal of Educational Change*. 2 (1), 45-63.
- Gümüşeli, A. I. (2009). Primary School Principals in Turkey: Their Working Conditions and Professional Profiles. *International Journal of Human and Social Sciences*. 4 (4), 239-246.
- Hallinger, P. (1992). The Evolving Role of American Principals: From Managerial to Instructional to Transformational Leaders. *Journal of Educational Administration*. 30 (3), 35-48.
- Hargreaves, A. (2002). Sustainability of Educational Change: The Role Of Social Geographies. *Journal of Educational Change*. 3 (3-4), 189-214.
- Harris, A. ve Muijs, D. (2005). *Improving Schools through Teacher Leadership*. Berkshire: Open University Press.
- Harris, A. (2008). *Distributed Leadership*. New York: Routledge.
- Holberton, P. (2002). The Need for Change". *Speaking of Leadership*. 2(23), [http://www.holberton.com/sol\\_vol-2-no23.html](http://www.holberton.com/sol_vol-2-no23.html) 11.10.2003 tarihinde alındı.
- İnandı, Y. (1999). Resmi İlköğretim Okullarında Çalışan, Müdür ve Öğretmen Görüşlerine Göre, İlköğretim Okullarının Yenileşme İhtiyaçları Nelerdir? Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi SBE.
- Korezacki, C. (1998). *Managing Organizational Change In The Community College*. <http://www.ericfacility.net/ericdigests/ed424884.html> 02.07.2003 tarihinde alındı.

- Lefebvre, H. (1986). *Marksizm*. (Çev: Vedat Günyol). İstanbul: Alan Yayıncılık.
- Lodge C., ve Reed J. (2003). Transforming School Improvement Now and For The Future. *Journal of Educational Change*. 4 (1), 45-62.
- Louis, S.K., Toole, J. ve Hargreaves A. (1999). Rethinking School Improvement. *Handbook of Research On Educational Administration*. (Eds: Murphy, J. ve Louis K.S.) San Fransisco: Jossey-Bass Inc.
- Lunenberg, C.F. ve Ornstein, A.C. (2000). *Educational Administration: Concepts and Practices*. (3<sup>rd</sup> ed.).Belmont: Wadsworth Thomson Learning.
- Monkman, K. ve Baird, M. (2002). Educational Change in The Context of Globalization. *Comparative Education Review*. 46 (4), 497-508.
- Murphy, J. ve Hallinger, P. (1992) The Principalsip In An Era of Transformation. *Journal of Educational Administration*. 30 (3), 77-88.
- National School Board Association-NSBA. (2003).*Education Sytemic Change Tools*. <http://www.nsba.org/sbot/toolkit/chinv.html> 1.10.2003 tarihinde alındı.
- OECD/UNESCO (UIS). (2001). *Teachers For Tomorrow's School: Analysis of The World Education Indicators* (Executive Summary). Paris: UNESCO
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*.(5.Baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özden, Y. (2000). *Eğitimde Yeni Değerler*. (3.Baskı )Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Patterson, D. ve Rolheiser C. (2004). Creating A Culture of Change. *Journal of Staff Development*. 25 (2), 1-4.
- Reyes, P., Wagstaff, L.H. ve Fusarelli, L.D. (1999). Delta Forces: The Changing Fabric of American Society and Education. *Handbook Of Research On Educational Administration*. (Eds: Murphy, J. ve Louis K.S.) San Fransisco: Jossey-Bass Inc.
- Sabuncuoğlu Z. ve Tüz M. (1998). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Alfa Yayıncılık.
- Senge, P. M. (2003). *Beşinci Disiplin*. (Çev: A. İldeniz ve A. Doğukan). (9.Baskı) İstanbul:Yapı Kredi Yayınları.
- Sparks, D. (2003). Change Agent: An Interview With Michael Fullan” *Journal of Staff Development*. 24 (1), 55-58.
- Stiggins, R., J. (2002). Where Is Our Assessment Future and How Can We Get There

- from Here?”. *Assessment In Educational Reform: Both Means and Ends*. (Eds: Lissitz, Robert W. ve Schafer, William D.) Boston: Allyn and Bacon.
- Sultana, R. G. (2001). Educational Innovation in the Context of Challenge and Change: a Euro-Mediterranean Perspective. *Challenge and Change in the Euro-Mediterranean Region*. (Ed: Sultana, Ronald G.) New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Tezcan, M. (1984). *Sosyal ve Kültürel Değişme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Wallace, M. (2004). Orchestrating Complex Educational Change: Local Reorganisations of Schools In England. *Journal of Educational Change*. 5 (1), 57-78.
- Weber, M (1987). *Sosyoloji Yazıları*. İstanbul: Hürriyet Vakfı Yayınları, 1987.
- Wheelan, S. A. ve Conway, C. (1991). Group Development as a Framework to Understand and Promote School Readiness to Engage in an Organizational Development Project”. *Journal of Educational and Psychological Consultation*. 2 (1), 59-71.

## **MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİMDE MODÜLER ÖĞRETİM PROGRAMININ UYGULANMASINDA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER: NİTEL BİR ÇALIŞMA**

**Doç. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ**  
Fırat Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü  
Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı  
[nurigomleksiz@yahoo.com](mailto:nurigomleksiz@yahoo.com)

**Pınar ERTEN**  
Fırat Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı  
Doktora Öğrencisi  
[perten80\\_01@yahoo.com](mailto:perten80_01@yahoo.com)

### **ÖZET**

MEGEP projesi ile kaliteli ve güçlü bir mesleki ve teknik eğitim gerçekleştirmek için modüler öğretim uygulamaları başlatılmıştır. Modüler öğretimin uygulamasında çeşitli güçlüklerle karşılaşmıştır. Bu araştırma ile modüler öğretimin uygulanmasında karşılaşılan güçlüklerin öğrenciler tarafından ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaçla, öğrencilere modüler öğretimde karşılaşılan sorunlara ilişkin yarı yapılandırılmış beş soru yöneltilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Öğrenciler modüllerde görsel unsurların ve modül içi etkinliklerin yetersiz olduğunu vurgulamışlardır. Öğrenciler ayrıca modüllerin öğrencilerin seviyesine uygun olmadığını, okulların donanımının yetersiz olduğunu, modül sonu değerlendirmeler ile gözlem formlarının yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuçlara dayanarak, modüllerde görsel öğelere ve uygulamalara daha fazla yer verilmesi gerektiği söylenebilir. Modüllerin tüm boyutlarının yeniden gözden geçirilmesi, öğrenci ve öğretmenlere gerekli bilgilendirmelerin yapılması gerekmektedir. Modüler öğretimin iş sektörüne uygunluğun gözden geçirilmesi sağlanmalıdır.

**Anahtar Kelimeler:** Mesleki ve teknik eğitim, modül, modüler öğretim

### **PROBLEMS FACED IN IMPLEMENTING MODULAR INSTRUCTION IN VOCATIONAL AND TECHNICAL HIGH SCHOOLS: A QUALITATIVE STUDY**

#### **ABSTRACT**

Modular instruction has been implemented to realize qualitative and strong vocational and technical education with MEGEP project. Several problems have been faced with the implementation of modular instruction. With this study, we aimed at determining those problems based on students' opinions. For that aim, students were asked five semi-structured questions about the problems in modular instruction. Content analysis was used to analyze the data. The students stressed that modules did not include sufficient visual elements and activities. They also determined that the modules were not suitable for students' levels, physical equipment of the schools were not sufficient, evaluation parts of modules and observation forms were not sufficient. Based on these results, it can be said that modules should be enriched in terms of visual elements and applications. All parts of modules should be revised. Students and teachers should be informed about modules. Modular instruction should be compatible with work sector.

**Keywords:** Vocational and technical education, module, modular instruction

## GİRİŞ

Ülkelerin ekonomileri nitelikli, donanımlı, kaliteli bireylere bağlı olarak değişmekte ve ülkeler, bu bireyler doğrultusunda dünya platformunda söz sahibi olabilmektedirler. Bu yüzden, ülkeler ekonomilerinin ihtiyaç duyduğu nitelikte ve donanımda teknik eleman ihtiyacını karşılayabilecek insan gücünü yetiştirecek, gelişen teknolojiye uyum sağlayacak ya da yeni teknolojiler geliştirebilecek bir mesleki ve teknik eğitim sistemine ihtiyaç duyar.

Bilginin sürekli üretimiyle yeni teknolojik gelişmeler meydana gelmekte ve gelişmeler doğrultusunda çalışma ortamları, biçimleri, donanımları değişmekte ve buna uygun nitelikli bireylerin eğitim yoluyla yetiştirilmesi gerekmektedir.

Sanayi ile okulun uyum ve amaç birliğini sağlayacak eğitimi mesleki eğitim kurumları vermektedir (Binici ve Arı, 2004: 384). Mesleki ve teknik ortaöğretim, öğrencileri genel ortaöğretimin amaçları ile birlikte onları iş ve meslek alanlarına insan gücü olarak yetiştiren ve yükseköğretime hazırlayan öğretim kurumlarıdır (Ulusal Referans Noktası, 2008). Mesleki eğitim kurumları sektörün ihtiyaç duyduğu nitelikte kaliteli ve rekabet edebilecek bir eğitim vermelidir. Bu eğitim ile piyasaya yükseköğretimden geçişi sağlayacak rekabet ve mesleki yeteneklerin ön planda olması sağlanmalıdır. İstihdamı sağlayacak rekabet ortamı sağlamalıdır (Binici ve Arı, 2004: 386). Böylelikle, mesleki ve teknik eğitim nitelikli insan gücü yetiştirerek istihdam sorununa ve sektörler arası dengenin kurulmasına imkân sağlayacaktır (Kazu ve Demirli, 2002). Eşme (2007) mesleki teknik eğitimin amacını, sanayi, ticaret ve hizmet sektörlerinde istihdam için nitelikli iş gücü olarak eğitmek ve yetiştirmek, mesleklerinin devamı olan yüksek öğretim kurumlarına geçiş için gerekli temel eğitimi vermek olarak belirtmiştir (Akt. Okay, 2009).

Ülkelerin gelişim ve önderliğinde önemli bir payı olan mesleki ve teknik eğitim; bilgi üretimi, kullanımı, paylaşımı ve uygulamaya dönüştürmede önemli bir rol oynamaktadır. Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerdeki mesleki ve teknik eğitim kuruluşlarının, bu süreçlere uyum sağlamaları ve rekabet ortamında gelişmelerini sürdürmeleri için, mesleki ve teknik eğitim alanındaki değişim ve gelişimleri dikkate almaları ve bunlara uygun değişimleri gerçekleştirmek üzere kuruluşlarını yeniden yapılandırmaları gerekmektedir (Özkan, 2009).

Ülke kalkınmasında mesleki ve teknik eğitimin başarısı önemli rol aldığından bilginin üretilmesi ve işlevsel bilginin öğrenilmesiyle yeniliklerin meydana gelmesini sağlamaya yönelik eğitim programlarının tasarımı ve geliştirilmesi gerekmektedir (Kazu ve Demirli, 2003). Ayrıca, EARGED'in hem Türkiye'deki hem de Avrupa Birliği ülkelerindeki mesleki eğitim sistemleri ve yeterlilikler hakkında bilgi alabilmelerini sağlamak amacıyla kurduğu Ulusal Referans Noktası için hazırladığı çalışmada mesleki eğitimin neden yeniden yapılandırılmasına ihtiyaç duyulduğunu şu şekilde belirtmektedir:

- Ülkelerle rekabet etmek,
- AB ülkeleri arasında gerçekleşen mal ve hizmetin dolaşımında Türk insan gücünün değerini korumak,
- Ekonomi alanında üretimi artırmak,
- Üreten ve satan ülke olmak,
- İş piyasasındaki arz talebi dikkate alan ve hayat boyu öğrenme ilkelerine fırsat veren bir mesleki ve teknik eğitim sistemi geliştirmek,
- Mesleki ve teknik eğitim sisteminin karar alma-uygulama-izleme süreçlerine ulusal ve yerel düzeyde katılımcıları sağlamak (Ulusal Referans Noktası, 2008).

Analiz ve sentez yapma becerilerinden yoksun ezbere dayalı bir öğretim, okulların sanayide kullanılan teknolojileri ve bu teknolojiye uygun araç-gereç ve makineleri atölye ve laboratuvarlara alıp, öğrencilere bunların nasıl çalıştıklarını ve tamir edildiklerini gösterebilecek nitelikte okul ortamlarının uygun olmayışı da mesleki ve teknik eğitimin yeniden yapılandırılması gerektiğinin başka nedenleri arasındadır (Sönmez, 2008: 79).

Orta ve yükseköğretimde mesleki eğitim kurumlarına düşük notlara sahip öğrencilerin gelmeleri, yetenekli öğrencilerin mesleki eğitimi hiç düşünmemeleri ve eğitim sisteminden kaynaklanan problemler, sektörün ihtiyaç duyduğu nitelikli eleman yokluğu ve vasıfsız mezunların istihdamındaki güçlükler mesleki ve teknik eğitimin sorunlarından biridir (Şahin ve Fındık, 2008: 78).

Mesleki ve teknik öğretime tabii olan bireylere sahip olma, Türkiye'nin kalkınması ve sanayileşmesi, üretimin artması, sektörün verimlilik ve kârlılık esaslarına göre çalıştırılması gibi sebeplerden dolayı mesleki ve teknik eğitim, ekonomi ve daha iyi bir gelecek için araç durumundadır. Mesleki ve teknik öğretim sisteminin amacı ve



görevi ekonomik ve teknolojik gelişmelerin paralelinde nitelikli insan gücü yetiştirmektir. Bu elemanların eğitimlerinden ve öğretimlerinden memnuniyetleri de dikkate alınarak eğitimin niteliği ve elemanların vasıflarını artırıcı düzenlemelere de yer verilmelidir (Okay, 2009). Mesleki ve teknik eğitim kurumları sektöre nitelikli eleman yetiştirmek amacıyla olduklarından hazırlanacak programlarda sektörün ihtiyaçlarına cevap vermek zorundadır (Utku, 2010: 26). Bu sebeplerden dolayı, iş piyasasının ihtiyaçlarına cevap veren, ilköğretim, genel ortaöğretim ve yükseköğretim sistemleri ile bütünlük içinde, modern, esnek ve kaliteli bir mesleki eğitim sistemi için yeni bir yaklaşım oluşturma çalışmaları başlatılmıştır (Ulusal Referans Noktası, 2008).

Öğrenmeyi öğretilip, öğrenciyi aktif kılan, kalıcı ve etkili öğrenmeyi gerçekleştiren, bireysel bir şekilde ilerlemeyi sağlayan modüler öğretim yöntemi benimsenerek yaşam boyu öğrenme anlayışına göre iş piyasası ihtiyaç analizi ve meslek standartları ile yeterlikleri belirlenerek 2006-2007 eğitim-öğretim yılından itibaren mesleki ve teknik eğitim kurumlarında 9. sınıfların ortak okutulması ve 10. sınıftan itibaren mesleki alan ve dallara ayrılması sistemi hayata geçirilmeye başlanmıştır (Sönmez, 2008: 82; Türkyılmaz, 2008: 40; Ulusal Referans Noktası, 2008: 22-24). MEGEP kapsamında iş piyasasının ihtiyaç analizi yapıldı; meslek standartları gözden geçirildi; eğitim standartları geliştirildi; modüler öğretim programı hazırlandı; ulusal yeterlilik sistemi oluşturuldu; yaşam boyu öğrenme politikaları oluşturuldu (Uysal, 2009).

Modüler programlama ile öğrenme-öğretme sürecinde, içeriğin belirli analizlere dayandırılarak kendi içinde küçük bütünler olarak düzenlendiği, bireysel öğrenme ve yeterlik gelişimine dayalı bir eğitim ortamı oluşturulur (Kaykı, 2008). Öğrenciyi merkeze alan, öğrencinin aktif olduğu, farklı programlar arası geçişe olanak veren, esnek olan, teknolojik gelişimlere uyarlanabilen bir programdır (Dursun, 2008: 32; Kaykı, 2008: 5-18; Türkyılmaz, 2008: 42). Mesleki ve genel konuların belli bir hiyerarşi içerisinde birleştirildiği sistemler olan modüler sistemlerde, öğrencinin istediği konuyu, istediği yerde ve kendine uygun bir hızda ve modern iletişim araçları ile öğrenme imkânı sağlanır (Dursun, 2008: 31-32; MEGEP, 2011).

Modüler bir sistem; esneklik, aşamalı ve sistem içerisindeki işlevi, öğrenme hızında farklılık ve önceki çalışmaların dikkate alınması açısından diğer sistemlere göre farklı özellikleri mevcuttur. Ayrıca, öğrencileri motive etmesi ve mesleki uygulamalarla

gerçekçi bağlar kurması da modüler sistemin en önemli özellikleri ve faydalarındır. Modüler sistem, farklı sistem ve eğitsel yollarda kullanılabilir, öğrenci farklılıklarına uyum gösterecek, sistem içerisinde çeşitli ve tutarlı modüllerle birlikte kullanılabilir bir sistemdir (MEGEP, 2006; MEGEP, 2011). Modüler programlama, eğitimde program ve öğretim materyalleri geliştirmede ve etkinlikleri standartlaştırmada kullanılabilir bir yöntemdir (Semerci, 1995: 48).

Modül, belirli iyi tanımlanmış hedefleri yerine getirmek için öğrencilere yardımcı olmak üzere öğrenme etkinliklerini planlı bir dizinin kendi kendine yeten, bağımsız üniteleri olarak tasarlanmıştır. Modüler Öğretimin ilk amacı, öğrenciye kendi hızında ilerlemesine izin vermektir. Diğer amaçları ise, öğrenciye kendi öğrenme biçimini kendisinin seçmesine izin vermek, herhangi bir ders veya disiplinin konu çeşitliliği arasında seçimi sağlamak, kendi güçlü ve zayıf yönlerini tanımlamasına izin vermektir. Öğrenciler için işbirliği, geri dönüt, esneklik, uzmanlık, motivasyon, hedefler, geri dönüşüm avantajları sağlarken öğretmenlere dersleri zenginleştirme, ihtiyaç fazlalığından kurtulma, alışıla gelmişlikten kurtulma, memnuniyet, bireysel dikkat, entelektüel meydan okuma, öğrenci katılımı gibi avantajlar sağlar (Goldschmid ve Goldschmid, 1973: 16-18). Modüller, öğrenme hedeflerini, öğretim araç-gereçlerini, öğrenme öğelerini, metin ve görüntü biçimindeki içerik düzenini, öğrenme hedefine ulaşıp ulaşılmadığını kontrol eden değerlendirmeden oluşur (Özbek, 2005: 79). Modül tanıtım, giriş, amaçlar, değerlendirme ve içerik oluşturma temel aşamalarından meydana gelir (Kaykı, 2008: 29-30). Modüllerinin her biri belirli beceri ve bilgiyi kapsar ve giriş, davranışsal amaçlar, gerekli-araç-gereç, donanım, açıklamalar, şekiller, öğrenim etkinlikleri, amaçların gerçekleştirilme düzeyini ölçmeye yardımcı ölçme araçları, değerlendirme unsurlarından oluşur (Özkan, 2005: 120).

Öğrenme amaçlarına ve içeriklerine sahip olan modül sonunda öğrenciler bir işi temsil eden yeterlikleri kazandıklarını gösteren ve her ülkede geçerliğe sahip bir mesleki yeterlik karnesine sahip olacak ve bu farklı ülkelerde çalışabilme olanağı ve meslek değişimlerinde bireylerin sahip oldukları deneyimleri objektif değerlendirebilme imkanı sağlayacaktır (Kaykı, 2008: 18; Sönmez, 2008: 82-83). Modüler öğretim sisteminde, öğretmen rehber konumunda ve öğrenci bireysel öğrenmeyi aktif bir şekilde gerçekleştirmektedir. Öğretim ortamı da bireysel ve grup halinde çalışmalarını öğrencilerin yapabileceği şekilde düzenlenir (Utku, 2010: 34). Ayrıca bir modül;

hedeflere uygunluk, bilgide kesinlik-güvenirlik-doğruluk, ilgi çekebilme, teknik açıdan yeterlilik, teşvik edicilik, etkililik, öğrenciye uygunluk, kullanılabilirlik, bireysel ve grupsal olarak kullanılabilirlik, bireylerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışlarına uygunluk özelliklerini de taşımaktadır (Nazlı, 2010: 49). Öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine göre öğretimi yönlendirir (Özkan, 2005: 118).

Mesleki ve teknik eğitim iş, birey ve eğitimden meydana gelen bir bütündür (Nazlı, 2010: 25). Bu yüzden bir boyutu etkileyen diğer boyutları da etkiler. Geleceğin nitelikli elemanlarını yetiştirecek olan mesleki ve teknik eğitim sistemi mesleki yeterliliklere dayanan ve değişimlerle yenilenen ve süreklilik arz eden bir eğitim-öğretim temelinin oluşturulmasıdır. Bu sebeple, MEGEP ile Türkiye'deki mesleki ve teknik eğitim sistemini Avrupa Birliği standartlarına uygun hale getirerek güçlendirmek ve yeniden yapılandırmak planlanmaktadır. Bu kapsamda gerçekleşen modüler öğretim sisteminin uygulanmasında karşılaşılan güçlüklerin öğrenciler açısından ortaya koyulması bu araştırma ile amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Mesleki ve teknik ortaöğretimde kullanılan modüllerin içeriklerine ilişkin öğrencilerin karşılaştığı sorunlar nelerdir?
2. Mesleki ve teknik ortaöğretimde kullanılan modüllerin uygulanmasında öğrencilerin karşılaştığı sorunlar nelerdir?
3. Mesleki ve teknik ortaöğretimde kullanılan modüllerin değerlendirme aşamasında öğrencilerin karşılaştığı sorunlar nelerdir?
4. Mesleki ve teknik ortaöğretimde modüler öğretim programının uygulamasında öğretmenlerle ilgili öğrencilerin karşılaştığı sorunlar nelerdir?
5. Mesleki ve teknik orta öğretimde uygulanan modüler öğretim programının etkililiğine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

## **YÖNTEM**

### **Araştırma Modeli**

Çalışma yarı yapılandırılmış görüşmeden oluşan nitel araştırma modeline göre desenlenmiş ve uygulanmıştır. Nitel araştırmalar katılımcıların bakış açılarını ve anlam

dünyalarını, duygu ve düşüncelerini derinlemesine ortaya çıkarmayı amaçlar (Kuş, 2003: 87).

### **Çalışma Grubu**

2009-2010 eğitim-öğretim yılında Elazığ il merkezinde bulunan sekiz mesleki ve teknik ortaöğretim kurumunda öğrenim gören ve rastgele seçilen 20 kişilik 12. Sınıf öğrencisi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Bu yöntemle, örnekleme araştırma çeşitlilik gösterebilecek durumlar arasında ortak ya da paylaşılan durumların olup olmadığı ve problemin farklı boyutları belirlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çerçevede araştırmada Elazığ ili merkezinde teknik ve endüstri meslek lisesi, kız teknik ve meslek lisesi, ticaret ve turizm otelcilik meslek lisesi, iletişim meslek lisesi ve sağlık meslek lisesi 12. sınıf öğrencileri seçilmiştir.

### **Veri Toplama Aracının Geçerlilik ve Güvenirliği**

Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerliliği için çeşitli ölçütler bulunmaktadır. Bunlardan biri katılımcı teyididir. Bu noktada öğrencilerin seçiminde gönüllülük esas alınmış ve sorulara içten cevap vermelerini sağlamak için isimlerinin gizli tutulacağı ve hiçbir şekilde açıklanmayacağı belirtilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2006) katılımcıların gönüllü olmalarının araştırmanın geçerliği ve güvenirliliğini sağlama açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bundan dolayı öğrencilerin araştırmaya gönüllü katılmalarını sağlamak için öğrencilere araştırmanın önemi ve kendilerinin sunacakları katkı anlatılmıştır. İkinci ölçüt ise verilerin katılımcılar ile yüz yüze derinlemesine görüşülerek toplanmasıdır. Bunun için araştırmacılar ile yüz yüze görüşmeler yapılmış ve veriler bu yolla toplanmıştır. Bir diğer ölçüt de ortaya konan görüş ve önerilerin araştırma konusuna ilişkin ana temaları açıklayıcı ve yorumlayıcı bir niteliğe sahip olmasıdır. Bu doğrultuda öğrencilerin mesleki ve teknik ortaöğretimde modüler öğretimin uygulanmasına, bu alanda yaşanan sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin açık bir yorum getirmeleri için uygun ortam oluşturulmuştur. Bütün bunların araştırmanın iç geçerliliğini kanıtlayan ölçütler olduğu kabul edilmektedir (Yıldırım, Şimşek; 2006).

Görüşme formunun uzman görüşüne sunulması teyit edilmesi de araştırmanın güvenilirliğini sağlayan önemli bir ölçüttür. Bu çerçevede konu ile ilgili olarak üniversitede iki akademisyen ile mesleki ve teknik ortaöğretim kurumunda görev yapan dört meslek dersi öğretmeninin görüşlerine başvurulmuştur. Güvenirliği sağlayan bir diğer ölçüt ise katılımcıların görüşlerinin bulgular kısmında doğrudan aktarım yoluyla gösterilmesidir. Bunun için öğrenci görüşleri aynen olduğu gibi aktarılmıştır. Soruların öğrencilerin anlayabileceği açıklık ve belirginlikte olmasına; karmaşık, anlaşılması güç olmamasına ve yanlış anlamaya yol açmayacak nitelikte olmasına dikkat edilmiştir. Bu yolla toplanan verilerin geçerlik ve güvenilirliğinin olumsuz yönde etkilenmesi engellenmeye çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış beş sorudan oluşan bir görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular, araştırmanın amaçlarına ilişkin bilgileri toplamaya yönelik hazırlanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmış ve bulguların iç güvenilirliğini ve geçerliğini artırmak amacıyla öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Betimsel analizde; veriler, önceden belirlenmiş temalara bağlı olarak özetlenir ve yorumlanır. Araştırmaya katılan bireylerden elde edilen görüşler doğrudan alıntılar şeklinde verilerek betimlemeler dikkat çekici hale getirilebilir. İçerik analiziyle, birbirine benzeyen veriler belirli kavram ve temalar etrafında toplanarak yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çerçevede, mesleki ve teknik orta öğretimde uygulanan modüler öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlar öğrencilerin görüşleri doğrultusunda tespit edilmeye çalışılmıştır.

## **BULGULAR VE YORUM**

Araştırma kapsamında yer alan sekiz okuldan rastgele seçilen 20 öğrenciden görüşme formu aracılığıyla mesleki ve teknik ortaöğretimde uygulanan modüler öğretimin;

- modül içeriklerine,
- modül uygulamasına,

- modül değerlendirmesine,
- modüllerin uygulanmasına yönelik öğretmenlerin durumlarına,
- modülün etkililiğine yönelik yaşanan güçlüklerin neler olduğu konusunda öğrencilerin görüşlerine başvurulmuştur. Bu görüşlerden elde edilen bulgular yine bu başlıklar altında yorumlanmıştır.

#### a) Modüllerin İçeriklerine Yönelik Yaşanan Güçlükler

Modüllerin içeriğine yönelik öğrenci görüşlerini almak amacıyla öğrencilere “Mesleki ve teknik ortaöğretimde kullanılan modüllerin içeriklerine ilişkin karşılaştığınız sorunlar nelerdir?” biçiminde bir soru yöneltilmiş ve alınan cevaplar aşağıda değerlendirilmiştir.

**Tablo 1:** Öğrencilerin Modüllerin İçeriklerine Yönelik Yaşadığı Güçlükler Ait Görüşleri

<b>Modüllerin İçeriklerine Yönelik Yaşanan Güçlükler</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Görsel unsurların azlığı	7	15,57
Modül içi etkinliklerin eksikliği	5	11,11
Güncel olmayışı	1	2,22
Öğrenci seviyesine uygun olmayışı	1	2,22
Geleneksel kitaplardan farkının olmayışı	1	2,22
Öğrencilerin ilgisini çekebilme niteliğinin azlığı	6	13,34
Modülde yer alan bilgilerin yanlışlığı	1	2,22
Modüllerin açık ve anlaşılır olmaması	2	4,44
Modüllerde gereksiz bilgilere yer verilmesi	5	11,11
Sektöre hitap etmemesi	1	2,22
Yazımsal hataların oluşu	1	2,22
Bazı modüllerin amaçlarından uzak oluşu	1	2,22
Örnek azlığı ve cevaplarının olmayışı	2	4,44
Modüllerde gerekli bilgilerin az tutulması	1	2,22
Modülün dilinin açık ve anlaşılır olmayışı	5	11,11
Uygulamaya yeteri kadar ağırlık verilmeyişi	3	6,68
Bilgi ve becerilerin gelişimini destekleyememesi	1	2,22
Öğretmenlerin bilgi olarak yetersiz oluşları	1	2,22
<b>Toplam</b>	<b>45</b>	<b>100,00</b>

Tablo 1’de modüllerin içeriklerine yönelik yaşanan güçlükler arasında öğrencilerin 7’sinin (%15,57) modüllerdeki görsel unsurların azlığını, 6’sının (%13,34)

modüllerin öğrencilerin ilgisini çekebilme niteliğinin azlığını, 5'inin (%11,11) modül içi etkinliklerin eksikliğini, 5'inin (%11,11) modülün dilinin açık ve anlaşılır olmayışını, 3'ünün de (%6,68) modüllerde uygulamaya yeteri kadar ağırlık verilmeyişini belirttikleri görülmektedir. Ayrıca, 2 öğrenci (%4,44) modüllerde gereksiz bilgilere yer verilmesini, 2 öğrenci de (%4,44) modüllerdeki örneklerin az ve cevaplarının olmayışını karşılaştıkları güçlükler olarak belirtmektedir. Bunları takiben, öğrencilerden birer kişi de modüllerin güncel ve öğrenci seviyesine uygun olmadığını, geleneksel kitaplardan farkının olmadığını, modülde yer alan bilgilerin yanlış olduğunu, modüllerin sektöre hitap etmediğini, modüllerde yazımsal hataların bulunduğunu, bazı modüllerin amaçlarından uzak olduğunu, modüllerde gerekli bilgilerin az bulunduğunu, modüllerin bilgi ve becerilerin gelişimini desteklemediğini ve öğretmenlerin bilgi olarak yetersiz olduklarını vurgulamıştır. Öğrencilerin görüşlerine dayanarak modüllerin içeriklerine ilişkin yaşanan sorunların başında, modüllerin görsel unsurlarının azlığı, modüllerin öğrencilerin ilgisini çekebilecek nitelikte olmadığı, modül içi etkinliklerin eksikliği ve modül dilinin açık ve anlaşılır olmadığı ifade edilebilir.

Modüllerin içeriğine yönelik yaşanan sorunlarla ilgili Ö.1. kodlu öğrenci görüşünü şöyle ifade etmektedir: *“Modüllerin içeriklerinde bizim seviyemizde yapılacak kodların, örneklerin seviyemizde olması görsel olarak bize hitap etmeli ve bizim ilgimizi çekmeli ki diğer ders kitaplarından farkı olsun. Anlamamızı kolaylaştırsın. Okuduğumuz bize roman gibi değil de okurken eğlendiren bir formatta olması daha güzel olur ve bizim seçeceğimiz meslek konusunda bilgi vermiş ve bizi mesleğimize sevdirmiş olsun.”*; Ö.2. kodlu öğrenci, *“Modüler sistem temel bilgiler düzeyinde yeterli olup, ileri düzeyde yeterli değildir. Modüllerin iş hayatına atılabilmemiz için daha uygun ve kapsamlı hale getirilmesi gerekmektedir.”*; Ö.3. kodlu öğrenci, *“Şu anda internet programcılığı dersi görüyorum. Program kodlarının açıklanması kısmında olsun güzel veriyor. Ama örnekler az. Örneklenen tanımlarda çok olmasını bol bol ayrıntıya yer verilmesini istiyorum. Resimler az, güncel değil, örneklerin cevapları yok. Modül sonunda uygulamaların öğrencinin yapmasını istiyor. Biraz programı kendisi de yazsın.”*; Modüllerin görsel boyutunun zayıflığına dikkat çeken Ö.9. kodlu öğrenci de *“Derlerde görsel anlatım yoğunlaşmalı ve yazılılar bilgiye, beceriye ve görsel unsurlara dayalı olarak yapılmalı”* diye bu duruma değinmiştir. Ö.4. kodlu öğrenci de modüllerin güncel olması gerektiğine değinerek, *“Modül daha güncel örneklerle yazılsa daha iyi olur.”*

demıştır. Ö.6. kodlu öğrenci ise *“Modüllerde çok karışık anlatım yapılmaktadır. Biraz daha açık ve anlaşılır olmasını istiyoruz.”* demıştır. Modüllerin içeriklerine yönelik modüler öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan güçlükler öğrenciler tarafından, modüllerin daha görsel olması gerektiğini, güncel örneklerle bezenmesi gerektiğini, modüllerin kısa, açık ve anlaşılır bir formatta olması gerektiğini, geleneksel kitaplardan farkının olması, öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde, bol örnekli, piyasaya yönelik bilgilerin ve uygulamaların yer alması gerektiği şeklinde sıralanmıştır.

Öğrenciler uygulamada modül içeriklerinde yaşanan güçlükler arasında modül içi etkinliklerin eksikliği, öğrenci seviyesine uygun olmayışından bahsetmektedirler. Öğrencilerin bu konulara ilişkin verdikleri cevaplar şu şekildedir: Ö.5. kodlu öğrenci; *“Böyle bir etkinliğin derinlemesine yapılmasını, modüllerin daha görselliğinin artırılmasını, bizim yapacağımız etkinlik sayısının artırılmasını istiyorum. Güzel bir sonuç elde edebilmemiz için sizden istediğim bu modül sayısını artırmak, fiyatını düşürmek ve yeteri kadar öğretici-egitici etkinliğin artırılmasını istiyorum.”*; Ö.8. kodlu öğrenci, *“Modüler sistemde kısa, açık ve anlaşılır olması ve öğrencinin ilgisini çekecek güzel etkili bilgiler verilmesi ve piyasa düzeyinde konular ele alınması ve uygulanması, değerlendirilmesinin yapılması gerekmektedir.”* şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Ayrıca modül içeriklerine ilişkin öğrenciler modüler öğretimin uygulanmasında karşılaşılan güçlükler arasında, modülde yer alan bilgilerin yanlışlığından, yazımsal hatalarından, bazı modüllerin amaçlarından uzak oluşundan, örneklerin cevaplarının yanlışlığından, gerekli bilgilere az yer verilmesinden, dilin açık ve anlaşılır olmayışından, bilgi ve becerilerin gelişimini destekleyemediği ve öğretmenlerin bilgi olarak yetersiz olduklarından da söz etmektedirler. Nitekim, Ö.3. kodlu öğrenci; *“Modülün bazı kısımları yanlıştır. Bazı parametrelerin yazımsal amaçlarının ne işe yaradıkları yazılmamış.”* derken, Ö.17. kodlu öğrenci de *“Modüller anlatım olarak, dil olarak, anlayış olarak kesinlikle açık ve yeterli değil. Kendi adıma modülleri gerekli bulmuyorum.”* demektedir. Benzer biçimde, Ö.20. kodlu öğrenci; *“Modüller yerine elektrik-elektronik kitapları verilsin, sık sık uygulama yapılmalı. Modüller yerine uygulamalı elektrik-elektronik kitapları verilse daha iyi olur ve öğrencilerin becerileri biraz daha artar. Modüllerin gereksiz bilgilerle dolu olduğuna inanıyorum. Öğretmenlerimizin çoğunun bilgisiz olduğuna bu bilgisizliğini modüllerden kapattığına inanıyorum. Bence modül gereksiz.”* demektedir. Ö.18. kodlu öğrenci de; *“Daha detaylı*



bilgi verilmelidir ve verilen bilgilerinde tam olarak açıklanması gerekmektedir. Tanımlar kısa ve anlaşılır olmalı. Bize yetecek kadar bilgi olmalı fazla cümleler yazılmasın.” diye görüşünü ifade etmiştir.

Modüllerin içeriğinde yaşanan güçlüklerle ilişkin öğrenci görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, modüllerin görsel açıdan yeterli bulunmadığı, güncel olmadığı, anlatım biçiminde sorunların olduğu ve modüllerin hazırlandıktan sonra kontrollerinin yapılmadığı, öğrencilere gerekli bilgi ve becerileri sağlayacak düzey ve yeterlilikte görülmediği söylenebilir.

### b) Modüllerin Uygulanmasına Yönelik Yaşanan Güçlükler

Modüllerin uygulanmasına yönelik öğrenci görüşlerini almak amacıyla öğrencilere “Mesleki ve teknik ortaöğretimde kullanılan modüllerin uygulanmasında karşılaştığınız sorunlar nelerdir?” biçiminde bir soru yöneltilmiş ve alınan cevaplar aşağıda değerlendirilmiştir.

**Tablo 2:** Öğrencilerin Modüllerin Uygulanmasına Yönelik Yaşadığı Güçlüklerle Ait Görüşleri

<b>Modüllerin Uygulanmasına Yönelik Yaşanan Güçlükler</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Güncel uygulamaların azlığı	1	3,23
Bölümlerin ve okulların fiziki ve donanımsal olarak yetersizliği	6	19,34
Öğrenci sayılarının düzensizliği	2	6,45
Öğrencilerin modülleri tam kavrayamamaları	2	6,45
Zaman probleminin oluşu	1	3,23
Uygulamaların azlığı	8	25,81
Bilgilerin karmaşıklığı	1	3,23
Yeni bakış açıları ve çözüm üretebilme yeteneği	3	9,68
Uygulamalı sınavlara olan ihtiyaç	4	12,9
Bir üst eğitim kademesine hazırlığın olmayışı	3	9,68
<b>Toplam</b>	<b>31</b>	<b>100,00</b>

Tablo 2’de görüldüğü gibi; 8 öğrenci (%25,81) uygulamaların azlığını, 6 öğrenci (%19,34) bölümlerin ve okulların fiziki ve donanımsal olarak yetersizliğini, 4 öğrenci (%12,9) uygulamalı sınavlara olan ihtiyacı, 3 öğrenci (%9,68) yeni bakış açıları ve çözüm üretebilme yeteneği kazandıramayışını, 3 öğrencide (%9,68) bir üst eğitim kademesine hazırlığın olmayışını ifade etmişlerdir. Bunların dışında, öğrencilerden 2 (%6,45) tanesi öğrenci sayılarının düzensizliği, diğer 2 (%6,45) tanesi de, öğrencilerin

modülleri tam kavrayamadıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerden birer tanede güncel uygulamaların azlığını, zaman probleminin oluşunu, bilgilerin karmaşıklığını belirtmişlerdir. Tablo 2'ye göre öğrencilerin modüllerin uygulanmasına yönelik karşılaştıkları en büyük sorunlarının, uygulamaların azlığı, bölümlerin, okulların fiziki ve donanımsal olarak yetersizlikleri ve uygulamalı sınavların gerekliliği olduğu söylenebilir.

Bu tablodaki veriler doğrultusunda, Ö.6. kodlu öğrenci; *“Modüllerin uygulanmasında sınıftaki öğrenci sayısı ve eğitim ortamı istenilen düzeyde değildir. Özellikle derslerde bilgisayar ve projeksiyon kullanılma zorunluluğu vardır. Eğitim ortamı geniş ve öğrenci sayısı daha az düzeyde olursa modüllerin öğretim etkinliği yeterli düzeyde olacaktır.”*, Ö. 8. kodlu öğrenci; *“Eğitim ortamının daha geniş olmaması, sınıf ortamında gerekli araç-gereçlerin yeterli düzeyde olmaması ve fazla öğrenci sayısı modüllerin uygulanmasında aksaklıklar oluştu. Laboratuvarlarımızdaki bilgisayarlarımızın bazıları çalışmıyor. Çalışanlarında bazıları birçok görevi yapmıyor. Bilgisayarlarımız yetersiz. Sınavların uygulamalı olmasını istiyorum.”*, Ö.9. kodlu öğrenci; *“Modülde verilen örnekleri bilgisayarda yaptığımızda çalışmıyor. Modüller güncel olmadığından bilgi edinemiyoruz.”*, Ö.5. kodlu öğrenci ise; *“Modüller sadece teorik olarak işlenmektedir. Bu bölümün ve mesleğin gerektirdiği beceriler ve uygulamalı çalışmalar uygulanmamaktadır. Öğrenciler uygulamada ya da derste yaptıkları verdikleri cevapları yazılı kâğıdına dökemiyorlar.”* şeklinde görüşünü belirtmiştir. Ö.5. kodlu öğrenci sorunun çözümüne yönelik olarak *“Modüller olmasın.”* demiştir. Oluşan bu sorunların ortadan kalkması için okulların ve Milli Eğitimin hem öğrencileri hem de öğretmenleri modüler sistem hakkında bilgilendirmesi ve okulları fiziki olarak yeterli düzeye getirmelidir. Mesleki ve teknik orta öğretimde uygulanan modüler öğretim sisteminin modül uygulanması boyutuna yönelik öğrenciler; okulların ve bölümlerin fiziki yapısı ve donanımlarının öğrenmeyi gerçekleştirecek düzeyde olmadığını, modüler sistemi tam bilmedikleri, uygulamaların yeterli olmadığı ve modüllerden yeteri kadar faydalanamadıkları yönünde sorunlarını dile getirmişlerdir.

Modüllerin uygulama boyutuna yönelik öğrencilerin karşılaştıkları sorunların arasında güncel uygulamaların azlığı, öğrenci sayılarının düzensizliği, zaman problemi, bilgilerin karmaşıklığı, yani bakış açıları ve çözüm üretebilme yeteneği kazandırılmama, uygulamalı sınavlara olan ihtiyaçlar ve bir üst eğitim kademesine hazırlığın olmayışını

öğrenciler belirtmişlerdir. Bu yaşanan güçlüklerle ilişkin öğrenciler şunları belirtmişlerdir:

Ö.16. kodlu öğrenci, “Biz öğrenciler olarak ne kadarda modüllerin iyi yada kötü olduğunu söylesek de iş sadece modülde bitmiyor. Tam kapasiteli bir öğrenim için uygulamada gereklidir. Çünkü bana göre öğrenmenin %20’si bilgi %80’i uygulamadır. Bu sebepten dolayı uygulama alanları ne kadar çok olursa bu ülkeye meslek liselerinde kalifiye eleman kazanımı artacaktır. Eğer bu sorun giderilirse önce millet sonra ülke kazanır.”;

Ö.5. kodlu öğrenci, “Tam anlamıyla bir bilgisayar uzmanı değil ama kendi bilgisayarının sorunlarını çözüm üretebilecek nitelikli bir eleman haline getirilmeliyiz. Bu sorunun oluşmasında öğretmenlerimizden kaynaklanan bir sorun yok. Yetkilerinin kısıtlanması uygulamalı eğitimin sağlanması için gereken kaynakların eksikliği Milli Eğitim ile ilgili bakanlığımızın eksikliği olarak görüyorum. Avrupa’daki okulların eğitim kalitesinden bahsediliyor onların seviyelerine ulaşmamız isteniyor. Ama onlara sağlanan olanakların eğitim ortamının oluşturmada mı? Şu an 4. sınıftayım bu anket ile isteklerimiz yeni soruluyor. Yine de teşekkür ederiz.”;

Ö.1. kodlu öğrenci, “Modüllerde bize verilen uygulamalar yetersiz kalıyor ve yazılan bilgiler karmaşık ve kafa karıştırıcı.”;

Ö.12. kodlu öğrenci, “Artık yazılıların yerini uygulama faaliyetlerinin yerini almasını istiyoruz. Bilgisayarlar hurda. Kaydediyoruz. Defreeze sayesinde yaptığımız hiçbir işlem aklımızda kalmıyor. Böyle olursa bu sene hiç mezun veremezsiniz. Hele ÖSS’yi rüyamızda görürüz.”;

Ö.10. kodlu öğrenci ise; “Öğrenciler uygulamada ya da derste yaptıkları verdikleri cevapları yazılı kâğıdına dökemiyorlar. İnternet hızı düşük olduğundan MEGEP’den modülleri indirmemiz uzun bir zaman alıyor. Bu zamanın gitmesi dersleri etkiliyor.”

Modüllerin uygulama boyutunda yaşanan sorunların en başında uygulamaların az oluşu gelmektedir. Öğrenciler, uygulamaların daha fazla olması gerektiğini belirtmişlerdir. Uygulamaların artırılmasının öğrenmeyi daha kalıcı hale getireceğini ve dersin de daha ilgi çekici hale gelmesine katkıda bulunacağını vurgulamaktadırlar.

### c) Modül Değerlendirmesine Yönelik Yaşanan Güçlükler

Modül değerlendirmesine yönelik öğrenci görüşlerini almak amacıyla öğrencilere “Mesleki ve teknik ortaöğretimde kullanılan modüllerin değerlendirme aşamasında karşılaştığınız sorunlar nelerdir?” biçiminde bir soru yöneltilmiş ve alınan cevaplar aşağıda değerlendirilmiştir.

**Tablo 3:** Öğrencilerin Modül Değerlendirmesine Yönelik Yaşadığı Güçlükler Ait Görüşleri

<b>Modül Değerlendirmesine Yönelik Yaşanan Güçlükler</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Modül sonu değerlendirmenin yetersizliği ve yanlış oluşları	3	50,00
Uygulamalı sınavların azlığı	2	33,33
Becerileri ölçebilecek gözlem formlarının azlığı ya da hiç	1	16,67
<b>Toplam</b>	<b>6</b>	<b>100,00</b>

Tablo 3 incelendiğinde; modül değerlendirmesine yönelik yaşanan güçlükler, öğrencilerin 3’ü (%50) modül sonu değerlendirmenin yetersiz ve yanlış olduğu, 2’si (%33,33) uygulamalı sınavların az olduğu, 1’i (%16,67) becerileri ölçebilecek gözlem formlarının az ya da hiç olmadığı şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu veriler doğrultusunda öğrencilerin modül değerlendirmesine yönelik; modül sonu değerlendirmenin yetersiz olduğu ve yanlışlarının mevcut olduğu, uygulamalı sınavlara da yer verilmesi gerektiği ve becerilerin ölçülmesi gerektiği yönünde görüşlere sahip oldukları ifade edilebilir.

Mesleki ve orta öğretimde öğrenim gören öğrenciler modüllerin değerlendirme boyutuna ilişkin karşılaştıkları sorunlar arasında sıraladıkları; modül sonu değerlendirmenin yetersizliği ve yanlış oluşları, becerileri ölçebilecek gözlem formlarının azlığı ya da hiç olmayışı ve uygulama sınavların azlığına ilişkin Ö.3. kodlu öğrenci, “*Uygulamalı sınav yapılmalı ve becerileri ölçmede daha çok gözlem formları sağlanmalıdır.*”; Benzer düşüncede Ö.14. kodlu öğrenci de uygulamalı sınavların yapılmasına dikkat çekerek “*Yazılı sınavdansa uygulamalı sınav yapılması gerekir.*” demiştir. Ö.15. kodlu öğrenci, “*Öğrencinin bilgisini ölçmek için modülün sonundaki değerlendirme sorularının yeterli olmadığını düşünüyorum. Öğrencinin bilgisinin artması ve modülde anlatılan konuların daha iyi anlaşılması için sorulara daha ağırlık verilmesi gerektiğini düşünüyorum.*”; Ö.8. kodlu öğrenci ise, “*Modülün sonundaki değerlendirme cevapları yanlış. Cevap anahtarına daha dikkat edilmelidir. Modül*

sonundaki değerlendirme soruları çok kolay, yazılıda çıkanlarla uyuşmuyor ya hocalar modüle uysun ya da modül hocalara.”; Ö.14. kodlu öğrenci de, “Modülün sonundaki değerlendirme cevapları yanlış. Cevap anahtarına daha dikkat edilmelidir.” görüşünü dile getirmiştir. Bu görüşler doğrultusunda, öğrenciler modüllerin değerlendirme boyutunda yaşadıkları sorunların uygulamalı sınavların ve gözlem formlarının yeterli düzeyde olmadığı, yapılan değerlendirmelerin bilgi ve beceriyi ölçecek düzeyde olmadığı, modül sonu değerlendirme sorularının yeterli olmadığı şeklinde görüş belirtmişlerdir.

#### d) Modüllerin Uygulamasında Öğretmenlere Yönelik Yaşanan Güçlükler

Modüler öğretim programının uygulanması sürecinde öğretmenlere ilişkin öğrenci görüşlerini almak amacıyla öğrencilere “Mesleki ve teknik ortaöğretimde modüler öğretim programının uygulamasında öğretmenlere ilişkin yaşadığınız sorunlar nelerdir?” biçiminde bir soru yöneltilmiş ve alınan cevaplar aşağıda değerlendirilmiştir.

**Tablo 4:** Öğrencilerin Modüllerin Uygulamasında Öğretmenlere Yönelik Yaşadığı Güçlükler Ait Görüşleri

Modüllerin Uygulamasında Öğretmenlere Yönelik	f	%
Öğretmenlerin modül hakkında yetersiz oluşu	4	36,36
Öğretmenlerin uygulamaya az yer vermeleri	2	18,19
Programın etkililiğini tam gerçekleştirememek	5	45,45
<b>Toplam</b>	<b>11</b>	<b>100,00</b>

Öğrencilerin modüllerin uygulamasında öğretmenlere ilişkin yaşadıkları sorunları dile getirdikleri Tablo 4’de, 4 öğrenci (%36,36) öğretmenlerin modül hakkında yetersiz olduklarını, 2 öğrenci (%18,19) öğretmenlerin uygulamaya az yer verdiklerini ve 5 öğrenci de (%45,45) öğretmenlerin programın etkililiğini tam gerçekleştiremediklerini ifade etmektedirler. Öğrenciler, öğretmenlerin modüller hakkında yetersiz bilgiye sahip olduklarını ve bu yüzden de programın etkililiğini tam gerçekleştiremediklerini ve uygulamalara az yer verdiklerini belirtmişlerdir.

Bu konuya yönelik Ö.12. kodlu öğrenci, “Modül sistemi çıktı çıkmalı öğretmenler oturduğu yerde bilgisayarını açıyor, projeksiyondan bize okutuyorlar. Hiç uygulama yok. Modülsüz anlatım olursa hocalarla daha iyi ders işleriz. Hiç olmazsa hocalarla ders konusunda diyaloga gireriz.”; Ö.20. kodlu öğrenci, “Modüle ihtiyaç duymuyoruz.

Hocamız sağ olsun derse girip gayet iyi anlatıyor modüle gerek yok.”, bir diğer öğrenci olan Ö.11. ise, “Modül falan işlemiyoruz, sadece hoca okuyup geçiyor.” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Öğrenciler modüllerin işlenişinde öğretmenlerin durumlarına yönelik, hocaların modüllere tam hâkim olmadıkları, uygulama yapmadan kitap okur gibi ders işlediklerini dile getirerek öğretmenlerin modüler öğretim programı hakkında bilgi sahibi olmadıkları, uygulamaya az yer vermeleri ve etkililiği konusunda yetersiz kaldıklarını modüler öğretimin uygulamasında karşılaştıkları diğer sorunlar arasında belirtmişlerdir.

#### e) Modüllerin Etkililiğine Yönelik Yaşanan Güçlükler

Modüler öğretimin etkililiğine ilişkin öğrenci görüşlerini almak amacıyla öğrencilere “Mesleki ve teknik ortaöğretimde modüler öğretim programının etkililiğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?” biçiminde bir soru yöneltilmiş ve alınan cevaplar aşağıda değerlendirilmiştir.

**Tablo 5:** Öğrencilerin Modüllerin Etkililiğine Yönelik Yaşadığı Güçlükler Ait Görüşleri

<b>Modüllerin Etkililiğine Yönelik Yaşanan Güçlükler</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Modüllerin kaldırılması	11	42,31
Modüllerin paralı olması	11	42,31
Yeteri kadar bilgiye sahip olmaması	4	15,38
<b>Toplam</b>	<b>26</b>	<b>100,0</b>

Tablo 5’de modüllerin etkililiğine yönelik genel olarak karşılaşılan sorunlar arasında öğrencilerin 11’i (%42,31) modüllerin kaldırılmasını, 11’i de (%42,31) paralı olmasını ve 4’ü de (%15,38) modüller hakkında yeteri kadar bilgiye sahip olmadıklarını belirttikleri görülmektedir. Öğrenciler modüllerin kaldırılması gerektiğini, paralı oluşlarını ve yeteri kadar bilgiye sahip olmadıklarını belirttiklerinden, modüllerin etkili olarak uygulanamadığı şeklinde düşünülebilir.

Ö.7. kodlu öğrenci, “Modüller istenilen düzeyde değil ve çok pahalı olduğundan vermede sıkıntı çekiliyor.”; Ö.18. kodlu öğrenci “Hocamızın bize belirttiği gibi diğer ülkelere göre yani Almanya’ya gidip oradaki meslek liselerinin maddi ve manevi yönden etkisi olduğunu söyleyerek bundan etkilenerek de bu gibi öğretim program etkinliğini vurgulamak istiyorum. O yüzden okulumuzda yapılan değerlendirmeler

yetersiz olduğu için maddi ve manevi yönden etkili olmadığını söylüyorum. Biraz da olsa modül içerikli araçlara sahip olsak bu işin üstünden gelinir diye düşünüyorum.”; Ö.10. kodlu öğrenci, “Modüler sistemin kalkmasını istiyorum. Modüllerin kitap şeklinde olması daha yararlı olacaktır. Modüllerdeki resimler hiç görünmüyor. Bize göre kitap şeklinde olması daha iyi olacaktır.”; Ö.13. kodlu öğrenci, “Modülle çalışmaya hiç gerek duymadım ve duymuyorum da boşuna o kadar parayı verdik. Boşuna o kadar parayı verdik. Modüller kaldırılırsa süper olur. Modül oldukça meslek öğrenilemez.” ve Ö.16. kodlu öğrenci ise, “Modülleri çok gereksiz buluyorum. Gerekli bilgileri bulamıyoruz. Hocalarımızın bilgileri daha önemli bizim için.” şeklinde görüş belirterek modüllerin tam anlamıyla anlaşılması ve istenildiği şekilde uygulanamadığı belirlenmiştir.

Öğrencilerin modüler öğretimin uygulanması esnasında modüllerle ilgili olarak yaşadıkları sorunlara bakıldığında modüllerin tam anlamıyla anlatılmadığı, öğretmenlerin ve okulların bu konuda pek fazla bir çalışmaya gitmedikleri, hatta kendilerinin bu konuda yeteri kadar bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir. Ayrıca okulların ve bölümlerin fiziki yetersizlikleri, modüllerin hazırlanış aşamaları, uygulanış aşamaları, değerlendirmeleri, bir üst eğitim kademesine hazırlık, sektör ile olan bağlantı ve bunlardan geri gelen sonuçların değerlendirilmesi, modüllerin her zaman revize edilmesi işlemlerinin de eksik olması programın etkililiğini etkilemektedir. Bu sorunların üstesinden gelerek modüler öğretim programının kalitesi artırılarak istenilen hedeflere ulaşılabacaktır.

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Mesleki ve teknik ortaöğretimde 2006-2007 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya konulan modüler öğretim programının etkililiği çeşitli kurum ve araştırmacılar tarafından ele alınmış, eleştirilmiş ve değerlendirilmiştir. Modüler öğretim ile iş sektörünün gerektirdiği mesleki donanımlara sahip bireyler yetiştirme amaçlanmaktadır. Böylece iş sektörünün ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü karşılama gibi bir işleve yerine getirmesi beklenmektedir. Nitekim Küçük (2010), işletmelerde meslek eğitimi ve modüler sistem uygulamasının sektör-okul işbirliğini sağlayarak, öğrencilerin mezuniyet sonrası sektöre uyumunu kolaylaştırdığını ve

sektörün istediği nitelikte bireyler yetiştirmeye katkıda bulunduğunu vurgulamaktadır. Böylelikle sektörün ihtiyacına cevap verememe gibi bir sorun da ortadan kalkmaktadır. Modüler öğretim programının uygulandığı bireylerin bu programa ilişkin düşünce, yorum ve eleştirilerine yer verildiği bu araştırma ile programın uygulamasında karşılaşılan sorunlar; modüllerin içerikleri, uygulanması, ve değerlendirmesi boyutlarında ele alınmıştır. Ayrıca bu çerçevede öğretmenlerin modülleri uygulama durumları ve modüllerin etkililiğine ilişkin öğrenci görüşleri de ele alınıp değerlendirilmiştir.

Mesleki ve teknik ortaöğretimde uygulanan modüllerin içeriklerine yönelik öğrencilerin karşılaştığı sorunlarla ilgili olarak; modüllerin görsel unsurlarının az olduğu, modül içi etkinliklerin eksik olduğu, güncel olmadığı, öğrencilerin seviyesine uygun olmadığı, geleneksel kitaplardan farkının olmadığı, modül içeriğinde yer alan bilgilerin yanlış ve gereksiz olduğu, modüllerin açık ve anlaşılır olmadığı, yazımsal hataların mevcut olduğu, bazı modüllerin amaçlarından uzak olduğu, modül dilinin açık ve anlaşılır bir formatta olmadığı, öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde, bol örnekli, piyasaya yönelik bilgilerin ve uygulamaların yer almadığı, modül içinde yer alan örneklerin cevaplarının yer almadığı, yer alanların da yanlış olduğu, öğrencilerin bilgi ve becerilerinin gelişimini destekleyemediği ve öğretmenlerin bilgi olarak yetersiz oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Benzer sonuçlar konu ile ilgili yapılan diğer araştırmalarda da ortaya konmuştur. Örneğin, Gömleksiz ve Erten'in (2010a; 2010b) hem öğretmenler hem de öğrenciler üzerinde yaptıkları çalışmalarda; modüllerin amaç, içerik, öğrenme-öğretme durumları ve değerlendirme bölümlerinde sorunlar yaşandığı ve tekrar gözden geçirilmesi gerektiği ve öğrenci merkezli öğrenmeyi sağlayacak şekilde olmadığı yönünde elde ettikleri sonuçlar mevcut araştırmanın sonuçları ile paralellik içindedir. Benzer bir biçimde Atahan da (2009) programın eksiklerinin olduğunu, öğrencilerin iş sektörünün ihtiyaçlarını karşılayacak biçimde yetişmediklerini yaptığı araştırma ile ortaya koymuştur. Bu sonuç da mevcut araştırmanın bu yöndeki sonucu ile örtüşmektedir.

Okay (2009) ise araştırmasında modüler öğretim ilkeleri doğrultusunda hazırlanan materyallerin kullanılarak anlatıldığı derslerin öğrenci seviyelerine uygun düştüğü belirlemiştir. Bu sonuç mevcut araştırmanın sonucuyla örtüşmemektedir. Ancak, yönlendirmelerin yeterli olmadığı ve öğrencilerin teorik bilgilerinin yanı sıra



pratik bilgi ve becerilerinin de artırılması gerektiği yönünde elde ettiği sonuçlar, mevcut araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Oysa modül içerikleri yaratıcı, esnek ve güncel konulardan oluşmalı; öğrenme adımları doğrultusunda tutarlı olmalı, öğrenciyi motive edici ve mesleki uygulamalarla bağlantıyı sağlayacak nitelikte gerçekçi uygulamalara yer vermelidir (Kaykı, 2008: 19).

Araştırmanın modüllerin uygulanmasına ilişkin karşılaşılan güçlükler arasında; güncel uygulamaların azlığı, bölümlerin ve okulların fiziki ve donanımsal olarak yetersizliği, öğrenci sayılarının düzensizliği, öğrencilerin modülleri tam kavrayamamaları, zaman probleminin oluşu, uygulamaların azlığı, bilgilerin karmaşıklığı, yeni bakış açıları ve çözüm üretebilme yeteneği kazandıramama, uygulamalı sınavlara olan ihtiyaç, bir üst eğitim kademesine hazırlığın olmayışı belirlenmiştir. Gömleksiz ve Erten de (2010a) benzer olarak fiziki yapının ve donanımın yetersizliği, uygulamalara ayrılan sürelerin yetersizliği yönünde sonuçlar elde etmiştir. Bu durum araştırmanın mevcut sonuçları ile paralellik göstermektedir. Utku (2010) ve Nazlı (2010) öğretmen ve yöneticilerin modüler öğretim sistemine yönelik olumlu tutum taşıdıklarını belirlemelerine rağmen, mevcut yasal düzenlemelerden, kaynak yetersizliğinden, fiziksel ve donanımsal alt yapıdan, öğretim materyallerinden ve sistem uygulayıcılarından kaynaklanan çeşitli sorunların bulunduğunu da vurgulamışlardır. Belirlenen bu sorunların mevcut araştırmada belirtilenler ile aynı olduğu görülmüştür. Ayrıca, Atahan'ın (2009) donanımların yetersiz olduğunu belirlediği araştırma sonucu da bu araştırmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir. Aydın da (2009), benzer olarak, modüller açısından öğretim materyalleri, öğretim programı, donanım ve eğitim ortamı ile ilgili sorunlarla karşılaşıldığını saptamıştır. Ancak, Uysal'ın (2009) MEGEP'in etkililiği hakkında öğretmen ve yönetici görüşlerine başvurduğu araştırmasında, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine sahip olmada, olayları analiz edebilmede, neden-sonuç ilişkilerini anlayabilmelerini sağlamada, bilgi, beceri ve yeteneklerine güvenen ve bunları kullanma cesaretine sahip bireyler yetiştirmede, mesleki bilgi olarak yeterli düzeyde eğitim vermede, mezun olanların yapacağı iş ve bununla ilgili işlemleri kavramada, mezun olduğunda gelecek garantisinin olduğu anlayışına sahip olmada, kendini geliştirme ve teknolojiyi kullanma konularında kendini sürekli geliştirmesi gerektiğini bilincinin gelişmesinde uygulanan programın etkili olduğu belirtilmektedir.

Bu sonuçlar mevcut araştırmanın sonuçları ile örtüşmemektedir. Bu durum modüler öğretimin uygulanma koşullarına bağlanabilir.

Öğrenciler modül sonu değerlendirmeleri yetersiz bulmuşlardır. Bunun yanı sıra uygulamalı sınavların da az olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca becerileri ölçebilecek gözlem formlarının az olduğunu ya da hiç olmadığını dile getirmişlerdir. Modüler öğretimde ortaya konan amaçlara ulaşmada bu boyutların yeri ve önemi göz önünde bulundurulduğunda, bu konudaki eksikliklerin modüler öğretim uygulamalarını olumsuz yönde etkileyeceğini belirtmek mümkündür.

Modüllerin uygulamasında yaşanan güçlükler hakkındaki öğrencilerin görüşleri arasında; öğretmenlerin modül hakkında yetersiz olduğu, uygulamaya az yer verdikleri ve programın etkililiğini tam olarak gerçekleştiremedikleri tespit edilmiştir. Bu sonuç Atahan'ın (2009), pratik uygulama saatlerinin yetersiz, uygulamaların da az olduğunu belirlediği araştırmasının sonucuyla paralellik göstermektedir. Benzer olarak Aydın da (2009), öğretmen-yönetici yeterlilikleri, öğrenci, veli ve sektörle ilgili sorunların olduğunu belirtmiştir. Dursun (2008), modüller konusunda öğretmenlerin yeterli düzeyde bilgilendirilmedikleri sonucuna ulaşmıştır.

Mesleki ve teknik ortaöğretimde uygulanan modüler öğretim programının etkililiğine ilişkin yaşanan güçlükler öğrenciler tarafından; modüllerin kaldırılması, modüllerin paralı olması ve modüller hakkında yeteri kadar bilgiye sahip olunmaması biçiminde ifade edilmiştir. Araştırmanın bu sonucu ile Aydın'ın (2009) modüler programın tanıtım ve bilgilendirmesinde eksiklik olduğu yönündeki araştırma sonucu ile örtüşmekte ve birbirini desteklemektedir. Benzer sonuç, Dursun'un (2008) araştırmasında da ortaya konmuştur. Araştırmacı, modüllerin basılıp çoğaltılmaması, alanların istihdama uygun olmayışı, öğrencilerin öğrendiklerini işletmelerde uygulama imkânının sağlanamaması, bireysel öğrenmenin yeterince gelişmemesi yönünde sorunları belirlemiştir.

Kazu ve Demirli'nin (2003) endüstri meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki ve teknik öğretim programlarına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmada mevcut mesleki ve teknik öğretim programlarının öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve bireysel farklılıkları dikkate almadıkları belirlenmiştir. Araştırmacılar, programların gerçekleştirildiği ortamlarının fiziksel ve donanımsal açıdan yetersiz kaldıklarını, meslek edindirme, rehberlik, okul-sanayi işbirliği ve

öğrencilerin istihdam edilebilirliğine imkân sağlamada yetersiz olduklarını ortaya koymuşlardır. Bu sonuç, mevcut araştırmanın bu yöndeki sonuçlarıyla örtüşmektedir.

## ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda şu öneriler bulunmaktadır:

- Modüllerde görsel öğelere ve modül içi etkinliklere daha fazla yer verilmelidir.
- Modüller yazılı ve görsel hatalardan arındırılmalı; içerik daha açık, anlaşılır ve ilgi çekici hale getirilmelidir.
- Modüllerde hem öğretme hem de değerlendirme boyutunda uygulamaya ağırlık verilmelidir.
- Modüler öğretim programı hakkında öğrenci ve öğretmenlere gerekli bilgilendirmeler yapılmalıdır.
- Modüllerin her boyutu yenilikleri, değişim ve gelişimleri takip edebilecek nitelikte hazırlanmalıdır.
- Öğrencileri değerlendirme boyutunun daha nitelikli hazırlanması ve bir üst eğitim kademesine geçişe yönelik hazırlığın olması gerekmektedir.
- Modüllerin uygulandığı okul ve bölümlerin fiziki ve donanımsal olarak eksiklikleri giderilmelidir.
- Modüllerin öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirmesini desteklemesi ve yaşam boyu öğrenmelerini sağlayacak nitelikte yetiştirilmeleri sağlanmalıdır.
- Modüller öğrencileri gelecekte çalışacakları iş sektörüne hazırlayacak nitelikte geliştirilmelidir.

## KAYNAKLAR

Atahan, H. F. (2009). *Türkiye’de Kalıpcılık Eğitimi Sorunlarının Çözümü İçin Eğitim Programı Önerisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Aydın, H. (2009). *Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine göre MEGEP (Mesleki Eğitimi Güçlendirme Projesi)’in Uygulanmasında Yaşanan Sorunların İncelenmesi*.

Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Binici, H. ve Arı, N. (2004). Mesleki ve Teknik Eğitimde Arayışlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 383- 396.

Dursun, B. (2008). *Yönetici ve Öğretmen Görüşleri ile Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesinin (MEGEP) Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Goldschmid, B. & Goldschmid, M. L. (1973). Modular Instruction in Higher Education: A Review. *Higher Education*, 2(1), 15-32.

Gömleksiz, M. N. ve Erten, P. (2010a). Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Uygulanan Modüler Öğretim Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi (Elazığ İli Örneği). *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 1037-1055.

Gömleksiz, M. N. ve Erten, P. (2010b). Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Modüler Öğretim Uygulamasına İlişkin Öğrenci Görüşleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(4), 2104-2122.

Kaykı, İ. E. (2008). *Modüler Öğretim Yöntemi ve Uygulamalı Dersler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kazu, İ. Y., ve Demirli, C. (2002). Mesleki ve Teknik Orta Öğretim Kurumlarındaki Gelişmeler. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 155-156.

Kazu, İ. Y. ve Demirli, C. (2003). Teknik Öğretmenlerin Mesleki ve Teknik Öğretim Programları Hakkındaki Görüşleri (Elazığ İli Örneği). *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 3; 2003.

Kuş, E. (2003). *Nitel-Nitel Araştırma Teknikleri-Sosyal Bilimlerde Araştırma Teknikleri Nicel mi? Nitel mi?* Ankara: Anı Yayıncılık.

Küçük, M. (2010). Mesleki Teknik Eğitimde Teknik Eleman Yetiştirilmesi. [http://www.mmo.org.tr/resimler/dosya\\_ekler/ebad47d76a60389\\_ek.pdf](http://www.mmo.org.tr/resimler/dosya_ekler/ebad47d76a60389_ek.pdf) (26.12.2010 tarihinde indirilmiştir).

MEGEP. (2006). MEGEP Öğretim Programları ve Modüler Öğretim Uygulama Kılavuzu. <http://www.megep.meb.gov.tr/modulson/OGRETMEN%20KILAVUZU.zip> (26.12.2010 tarihinde indirilmiştir).

MEGEP. (2011). Modüler Bir Sistem. <http://www.megep.meb.gov.tr/megep/genel/moduler/CurriculumDevelopment1.zip> (26.03.2011 tarihinde indirilmiştir).

Nazlı, M. H. (2010). *Gazetecilik Alanı Modüler Öğretim Programına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Okay, Ş. (2009). Mesleki ve Teknik Orta Öğretim Öğrencilerinin Memnuniyet Düzeylerinin Belirlenmesi Üzerine Bir Alan Araştırması: Denizli İli Örneği. *I Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongre Kitabı*, Çanakkale. <http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/123.pdf> (26.12.2010 tarihinde indirilmiştir).

Özbek, R. (2005). Eğitim Programlarının Bireyselleştirilmesinin Sebepleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(11), 66-83.

Özkan, H. H. (2005). Öğrenme Öğretme Modelleri Açısından Modüler Öğretim. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 117-128.

Özkan, H. H. (2009). Mesleki Teknik Eğitimde İnovasyon İhtiyacı. *I Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongre Kitabı*, Çanakkale.

<http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/indexb.php> (26.12.2010 tarihinde indirilmiştir).

Semerci, Ç. (1995). Eğitimde Modüler Program Yaklaşımı. *Eğitim ve Bilim*, 19(98), 47-55.

Sönmez, M. (2008). Türkiye’de Mesleki ve Teknik Örgün Öğretimin Sorunları ve Yeniden Yapılandırılma Zorunluluğu. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 71-84.

Şahin, İ. ve Fındık, T. (2008). Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitim: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *TSA*, Yıl:12, S: 3.  
[http://perweb.firat.edu.tr/personel/yayinlar/fua\\_101/101\\_49959.pdf](http://perweb.firat.edu.tr/personel/yayinlar/fua_101/101_49959.pdf) (26.12.2010 tarihinde indirilmiştir).

Türkyılmaz, T. A. (2008). *Mesleki Eğitimin İyileştirme Sürecinde Uygulanan Modüler sistemde Öğretmen Eğitiminin Önemi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Ulusal Referans Noktası. (2008). Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitim.  
[http://earged.meb.gov.tr/urn/tr/pdf/mesleki\\_ve\\_teknik.pdf](http://earged.meb.gov.tr/urn/tr/pdf/mesleki_ve_teknik.pdf). (26.12.2010 tarihinde indirilmiştir).

Utku, B. (2010). *Radyo TV Alanı Modüler Öğretim Programına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Uysal, S. (2009). *Mesleki Eğitim Veren Teknik, Endüstri Meslek, Anadolu Meslek ve Anadolu Teknik Liselerinde Uygulanmakta Olan MEGEP Projesinin Etkililiği Hakkındaki Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi (İstanbul İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.