

EĞİTİM BİLİMLERİ VE UYGULAMA

ALTI AYLIK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN 1303 - 6475

Okul Öncesi Eğitim
Aile Katılımı
Öğretmen Adayları
Sosyal Destek
İyi Oluş Hali
Bireysel Farklılıklar
Ev Okulları

18

Aralık 2010, Cilt 9, Sayı 18
December 2010, Volume 9, Number 18



EDUCATIONAL SCIENCES AND PRACTICE
SEMIANNUAL JOURNAL ON EDUCATIONAL SCIENCES

BAŞ EDITÖR
EDITOR-IN-CHIEF
Dr. Nurettin Şimşek

YARDIMCI EDITÖR
ASSOCIATE EDITOR
Dr. Özlem Çakır

ARAŞTIRMA EDITÖRÜ
RESEARCH EDITOR
Dr. Bekir Özer

İNCELEME EDITÖRÜ
REVIEW EDITOR
Dr. Cem Babadoğan

YAYIN KURULU

Dr. Cem Babadoğan, Ankara Üniversitesi	Dr. Bekir Özer, Doğu Akdeniz Üniversitesi
Dr. Özlem Çakır, Ankara Üniversitesi	Dr. Nurettin Şimşek, Ankara Üniversitesi
Dr. Akif Ergin, Başkent Üniversitesi	Dr. Soner Yıldırım, Orta Doğu Teknik Üniversitesi
	Hale Ilgaz (Sekreter) Ankara Üniversitesi

HAKEM VE DANIŞMA KURULU / REFEREE AND ADVISORY BOARD *

Dr. Gönül Akçamete, Ankara Üniversitesi	Dr. Sema Kaner, Ankara Üniversitesi
Dr. Buket Akkoçunlu, Hacettepe Üniversitesi	Dr. Fitnat Kaptan, Hacettepe Üniversitesi
Dr. Yavuz Akpınar, Boğaziçi Üniversitesi	Dr. Tervide Kargın, Ankara Üniversitesi
Dr. Meral Aksu, Orta Doğu Teknik Üniversitesi	Dr. Cahit Kavcar, Ankara Üniversitesi
Dr. Yahya Akyüz, Ankara Üniversitesi	Dr. Ercan Kıraz, Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Dr. Ayfer Alper, Ankara Üniversitesi	Dr. Hüseyin Korkut, Akdeniz Üniversitesi
Dr. Müge Artar, Ankara Üniversitesi	Dr. Tiffany A. Koszalka, Syracuse University
Dr. İnayet Aydın, Ankara Üniversitesi	Dr. Adnan Kulaksızoğlu, Marmara Üniversitesi
Dr. Cem Babadoğan, Ankara Üniversitesi	Dr. Mehmet Kurt, Ankara Üniversitesi
Dr. Hasan Bacanlı, Gazi Üniversitesi	Dr. Ömer Kutlu, Ankara Üniversitesi
Dr. H. İbrahim Bülbül, Gazi Üniversitesi	Dr. M. David Merrill, Utah State University
Dr. Sabri Büyükdüvenci, Ankara Üniversitesi	Dr. Ahmet Ok, Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Dr. Şener Büyükdüvenci, Başkent Üniversitesi	Dr. Selahiddin Öğümlü, Ankara Üniversitesi
Dr. Özlem Çakır, Ankara Üniversitesi	Dr. Bekir Özer, Doğu Akdeniz Üniversitesi
Dr. Figen Çok, Ankara Üniversitesi	Dr. Alexander Romizowski, Syracuse University
Dr. Özcan Demirel, Hacettepe Üniversitesi	Dr. Norbert M. Seel, Freiburg University
Dr. Ali Dönmez, Ankara Üniversitesi	Dr. J. Michael Spector, Syracuse University
Dr. Hüsnü Enginarlar, Orta Doğu Teknik Üniversitesi	Dr. Engin A. Sungur, University of Minnesota
Dr. Münire Erden, Yıldız Teknik Üniversitesi	Dr. Hasan Şimşek, Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Dr. Akif Ergin, Başkent Üniversitesi	Dr. Nurettin Şimşek, Ankara Üniversitesi
Dr. Mustafa Ergün, Afyon Kocatepe Üniversitesi	Dr. Mine Tan, Ankara Üniversitesi
Dr. İbrahim Gökdaş, Yüzüncü Yıl Üniversitesi	Dr. Ezel Tavşancıl, Ankara Üniversitesi
Dr. Barbara Grabowski, Penn State University	Dr. Necmettin Teker, Ankara Üniversitesi
Dr. Sibel Güneş, Başkent Üniversitesi	Dr. Ata Tezbaşaran, Hacettepe Üniversitesi
Dr. Tanju Gürkan, Girne Amerikan Üniversitesi	Dr. Hasan Ünder, Ankara Üniversitesi
Dr. M. Banş Horzum, Sakarya Üniversitesi	Dr. İbrahim Yıldırım, Hacettepe Üniversitesi
Dr. Ayşe Çakır İlhan, Ankara Üniversitesi	Dr. Soner Yıldırım, Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Dr. David Jonassen, University of Missouri	Dr. Rauf Yıldız, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

**Soyadı alfabetik sırasına / In alphabetical order*

EĞİTİM BİLİMLERİ VE UYGULAMA

ALTI AYLIK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN 1303 - 6475

Current Abstracts, EBSCOhost,
Education Research Complete,
Education Research Index,
Educational Technology Abstracts,
Educational Research Abstracts Online,
TOC Premier
ASOS Index
Türk Eğitim İndeksi'nde
indekslenmekte ya da özetlenmektedir.

Abstracted or indexed in:
Current Abstracts, EBSCOhost,
Education Research Complete,
Education Research Index,
Educational Technology Abstracts,
Educational Research Abstracts Online,
TOC Premier
ASOS Index
Türk Eğitim Index.

18

December 2010, Cilt 9, Sayı 18
Aralık 2010, Volume 9, Number 18



EDUCATIONAL SCIENCES AND PRACTICE
SEMIANNUAL JOURNAL ON EDUCATIONAL SCIENCES

EĞİTİM BİLİMLERİ VE UYGULAMA DERGİSİ

JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES AND PRACTICE

ISSN 1303-6475

HAKEMLİ, ALTI AYLIK DERGİ / REFEREED, SEMIANNUAL JOURNAL

Yayıncı / Publisher

EĞİTİM BİLİMLERİ VE UYGULAMA DERNEĞİ

Yönetim Kurulu Adına: Nurettin Şimşek

Sorumlu Müdür / Responsible Director

İbrahim Gökdaş

Halkla İlişkiler / Marketing

Özlem Çakır

market@ebuline.com

Dizgi / Typesetting

S. Güzin Mazman

Web Tasarım / Web Design

Ekrem Saydam, Denizler Yıldırım

Grafik Tasarım / Graphical Design

Pınar Nuhoglu

Redaksiyon / Proof Reading

Şerife Ak, Özlem Çakır, Mehmet Kurt

Uluslararası İlişkiler / International Relations

Hale Ilgaz

Yönetim Yeri / Headquarters

Eğitim Bilimleri ve Uygulama Derneği

İnkılap Sokak 3/7 Kızılay, Ankara

Web

www.ebuline.com

Edinme / Subscription

Eğitim Bilimleri ve Uygulama Derneği üyelerine ücretsiz dağıtılır.

İletişim Adresi / Address for Correspondence

PK 19 Dikimevi, 06600 Ankara, Türkiye

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Araştırma / Research

Okul Öncesi Eğitime Aile Katılımını Etkileyen Faktörler / Factors Effecting Parent Involvement in Early Childhood Education..... 1-19
A. Işık Gürşimşek

Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri, Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları ve Eğitime İlişkin Görüşleri / Demographics, Attitudes toward Teaching Profession and Educational Perceptions of Computer Teacher Candidates.....21-46
Evren Şumuer, İlker Yakın, Soner Yıldırım

Farabi Değişim Programı Öğrencilerinin Algılanan Sosyal Destekleri İle Öznel İyi Oluşlarının İncelenmesi / An Investigation of the Social Supports Perceived by and Subjective Well-Being of the Students in Farabi Exchange Program.....47-60
Vesile Oktan

The Effect of Students' Individual Differences on Problem Solving Skills and Motivation in Problem-Based Learning / Probleme Dayalı Öğrenmede Öğrencilerin Bireysel Farklılıklarının Problem Çözme Becerisi ve Güdülenmeye Etkisi----- 61-78
Şerife Ak

İnceleme / Review

Alternatif Bir Eğitim Modeli Olarak Ev Okulu / Home Schooling as an Alternative Education Model 81-99
Murat Taşdan, Özden Demir

Türkiye'deki E-öğrenme Uygulamalarının Sektörel Aktörleri, Kullanılan Teknolojiler ve Yararlanıcılarına İlişkin Analitik Bir Betimleme / An Analytical Description of Sector Players, Used Technologies, and Beneficiaries in Turkish E-learning Practices 101-123
Nurettin Şimşek

Bölüm Editörü

Prof. Dr. Bekir Özer
Doğu Akdeniz Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
bekir.ozar@emu.edu.tr

**Okul Öncesi Eğitime Aile Katılımını Etkileyen
Faktörler**

**Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının
Demografik Özellikleri, Öğretmenlik Mesleğine
İlişkin Tutumları ve Eğitime İlişkin Görüşleri**

**Farabi Değişim Programı Öğrencilerinin Algılanan Sosyal
Destekleri İle Öznel İyi Oluşlarının İncelenmesi**

**The Effect of Students' Individual Differences on
Problem Solving Skills and Motivation in the
Problem-Based Learning**

OKUL ÖNCESİ EĞİTİME AİLE KATILIMINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Dr. A. Işık Gürşimşek
Doğu Akdeniz Üniversitesi

Özet

Bu çalışmanın amacı, KKTC’de ailelerin okul öncesi eğitime katılım düzeylerinin saptanması ve aile katılımı ile ilişkili olabilecek çeşitli etkenlerin belirlenmesidir. Çalışmanın örneklemini KKTC- Gazi Magusa’daki çeşitli okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden toplam 268 öğrencinin velileri oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, Fantuzzo, Tighe ve Childs tarafından geliştirilen ve Gürşimşek tarafından Türkçeye uyarlanan Aile Katılım Ölçeği (AKÖ) yoluyla toplanmış, ayrıca katılımcıların sosyo-demografik özellikleri ile ilgili bilgi toplamak amacıyla, “Kişisel Bilgi Formu” da uygulanmıştır. Bulgular, uyruk, ebeveynin eğitim düzeyi, çocukla aktif geçirilen süre, ailedeki çocuk sayısı ve okul öncesi eğitim alan çocuk sayısının okul öncesi eğitime katılım düzeyleri ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Okul öncesi eğitime katılım yoluyla, “aile içi ilişkilerinin zenginleştiğini”, “ebeveynlik yeterliliğinin arttığını”, “yaratıcılığının geliştiğini”, “sosyal çevresinin zenginleştiğini”, “çocuğuyla iletişim kurma becerisinin arttığını” düşünen ebeveynlerin aile katılım puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir.

Anahtar Sözcükler

Okul öncesi eğitim, Aile katılımı, Okul-aile işbirliği, Aile eğitimi.

FACTORS EFFECTING PARENT INVOLVEMENT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Dr. A. Isik Gursimsek
Eastern Mediterranean University

Abstract

Aim of this study was to investigate family involvement to early childhood education in Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC), and to identify specific factors related with parent participation. The sample consists of parents of 268 students continuing different early childhood classes at Famagusta-TRNC. Data was collected by Family Involvement Questionnaire, developed by Fantuzzo, Tighe & Childs, and adapted to Turkish by Gürşimşek, also “Personal Information Form” was applied to collect socio-demographic information. Results demonstrate that, nationality, education level of the parents, number of children in the family, number of children continuing early childhood education and active time spent with the child daily are significantly related parent involvement level. Parents who think that, involving to school activities; “enriches family relations”, “increases parenthood competence”, “develops creativity”, “enriches social environment” and “develops communication with the child” have higher scores in different dimensions of parent involvement.

Keywords

Early childhood education, Parent involvement, School-family collaboration, Family education.

GİRİŞ

Çocuklar, doğdukları andan başlayarak genel olarak inançlarını, tutumlarını ve alışkanlıklarını biçimlendiren bir aile ortamında yaşarlar. Sosyal bir varlık olarak insanın başka insanlarla birlikte yaşamasının en temel ve en özel birimi ailedir. Okul öncesi dönemde çocuğun anne ve babasıyla kuracağı duygusal bağlar, onun ileriki yaşamında nasıl bir insan olacağını büyük ölçüde belirleyen bir et-kendir (Çatıkkaş, 2008). Ebeveynler çocukların ilk öğretmenleridir ve evde ger-çekleşen doğal öğrenme ortamı, bir öğretmenin yapılandırabileceği tüm durum-lardan daha zengin olanaklar sunabilmektedir. Erken çocukluk yılları boyunca ebeveynler günlük yaşam olayları içinde çocuklarının araştırması, çevreyle etkile-şim içine girmeleri ve gözlemlerini taklit etmeleri yoluyla öğrenmeleri için son-suz olanaklar sunarlar (Gürşimşek, 2002).

Aile ile işbirliği veya daha yaygın kullanılan deyişle aile katılımı, ebeveynlerle profesyonel eğitimciler arasında çocuğun gelişimini ve eğitimi desteklemek için kurulan bir iletişim ve işbirliği sürecidir. Aile katılımı yoluyla, ebeveynler evde ve okulda düzenlenen çeşitli eğitim etkinliklerine dahil olarak, çocuklarının gelişimini izlemelerini ve desteklemelerini sağlayacak bilgi ve becerileri kazanır-lar. Okul öncesi eğitimde aile katılımının amacı, eğitimde devamlılığı ve bütün-lüğü sağlamaktır. Aile katılımı, ailelerin desteğini alarak okul programlarının gelişmesine katkıda bulunmanın yanı sıra, öğretmenlerin de programlarını daha kolay uygulayabilmelerini ve başarılı olmalarını sağlar (Aydoğan, 2010; Ersoy, 2003). Okulda verilen eğitimin evde, evde verilen eğitimin okulda desteklenme-si, bir devamlılığın söz konusu olması ve bu sayede hem okulda hem de evde çocuğun istendik davranış değişikliklerine güvenli ve kontrollü bir biçimde ulaşması ana amaçtır (Ömeroğlu ve Can Yaşar, 2005; Tezel Şahin ve Ünver, 2005).

Aile katılımlı programları içeren eğitim uygulamalarının çocukların gelişimleri üzerindeki olumlu etkileri çeşitli çalışmalarda ortaya koyulmuştur (Arslanargun, 2007; Ekinci-Vural ve Gürşimşek, 2009; Gürşimşek, 2003; Seçkin ve Koç, 1997; Temel, 2001) . Bunun yanı sıra, aile katılım çalışmalarına katılmak yoluyla ebe-veynlerin çocuk yetiştirme konusunda bilgi ve becerilerinin arttığı, çocuklarını daha iyi tanımaları yoluyla onların gelişimlerine daha olumlu katkıda bulunduk-larına ilişkin inançlarının geliştiği görülmektedir (Arslanargun, 2007; Gürşimşek, Kefi ve Girgin, 2007; Temel, 2001).

Okul öncesi eğitimde aile katılımı, çocuğa yönelik çok çeşitli katkılarının yanı sıra, günümüzde ailenin gelişimi ve ailedeki ilişki dinamiklerinin güçlendirilmesi açısından da önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Eğitime ailenin katılımı, yetişkin eğitiminde aile eğitimi programlarının önemli bir parçası olarak düşünülmektedir (Ural, 2010). Günümüzde ailelerin çocuğun eğitimine yönelik sorumlulukları değişmemekle birlikte, çağın gereklerine uygun yaratıcı, problem

çözme becerisine sahip, kendisi ile barışık ve kişilerarası ilişkilerinde uyumlu birey yetiştirme arayışı ailelerin bu sorumluluğu yerine getirme konusunda güçlüklerle karşılaşmalarına yol açmaktadır. Bu açıdan, ebeveynlere, gerek çocuklarının eğitiminde, gerekse bireysel ve aile-içi ilişkileri geliştirmede gerekli bilgi ve yeterlikleri kazandırmak çok daha büyük önem taşımaktadır. Aile katılımı programlarının doğrudan ya da dolaylı bir unsuru olan aile eğitimleri yoluyla; aileler bir yandan ebeveynlik rollerini en iyi biçimde gerçekleştirebilmek için desteklenir ve çocuklarının eğitimi ve gelişimini hızlandırmada yeni teknikler kullanmalarına yardımcı olunurken, diğer yandan ebeveynlerin kişisel gelişimlerini ve aile içindeki rollerini destekleyip güçlendirmek hedeflenmektedir (Çekmecelioğlu, 2010). Okul öncesi dönemde ailelerin eğitime katılımları, çocuklarının eğitiminde kendi rollerini daha iyi kavramalarını, kendi ilgi, yetenek ve becerilerinin farkına varmalarını ve bu becerilerini geliştirmelerini sağlar (Ömeroğlu, Yazıcı ve Dere, 2003). Bu açıdan okul öncesi eğitimde aile katılım programları düzenlenirken, çocukların gelişimsel kazanımları kadar, aile-içi dinamiklere olası etkisi üzerinden de dikkatle düşünülmesi gerekmektedir.

Yukarıdaki bilgi ve görüşlerden hareketle bu çalışmanın amacı; KKTC’de çocukları okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmekte olan bir grup ebeveynin, çocuklarının eğitime katılım düzeyleri ile ilişkili olduğu düşünülen değişkenleri belirlemektir. Çalışmanın bir diğer amacı; ailelerin okulöncesi eğitime katılım düzeyleri ile eğitime katılım sürecinden kazanımlarına ilişkin görüşleri arasındaki ilişkileri saptamaktır. KKTC eğitim sisteminde benzer başka bir çalışmanın olmaması nedeniyle böylesi bir araştırmanın, Türkiye’de uygulanan benzer çalışmalarla benzerlik ve farklılıklarının karşılaştırılması açısından ilk olduğu ve bu nedenle de önemli bulgulara ulaşılmasını sağlayabileceği düşünülmektedir.

YÖNTEM

Çocukları okul öncesi eğitime devam eden ebeveynlerin eğitime katılım düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada tarama yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın evrenini KKTC’nin Gazi Mağusa şehrinde, çocukları okul öncesi eğitime devam eden ebeveynler oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini, KKTC Gazimağusa ilindeki özel ve devlet okulları arasından tesadüfi örnekleme yoluyla belirlenmiş altı okul öncesi eğitim kurumunda çocuğu eğitim görmekle olan 268 ebeveynden oluşmaktadır. 217’si (%81.0) KKTC uyruklu olan örneklem grubunun, 213’ü kadın(%79.5), 55’i erkektir (%20.5). Yaşları açısından incelendiğinde örneklemini oluşturan ebeveynlerin 62’si(%23.1) 20-30 yaş aralığında iken, 181’inin (%67.5) 31- 40 yaş aralığında, 25’inin (%9.4) ise 40 yaşın üstünde olduğu görülmektedir. Katılımcıların 53’ü (%19.8) ilköğretim mezunu, 102’si (%38.1) lise mezunu, 96’sı (%35.8) üniversite mezunu iken 17 katılımcı (%6.3)

üniversite üstü eğitim düzeyindedir. Ebeveynlerin 16'sının (%6.0) ortalama aylık geliri 1000TL altında iken, 72'sinin (%26.9) 1000-2000TL arası, 50'sinin (%18.7) 2001-3000TL arası, 55'inin (%20.5) 3001-4000TL arası ve 75 katılımcının (%28.0) 4000 TL üzeri aylık ortalama geliri olduğunu belirlenmiştir. Katılımcıların 193'ü (%72.0) ücretli bir işte çalışmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Aile Katılım Ölçeği (AKÖ): Orijinal olarak Fantuzzo, Tighe ve Childs tarafından (2000) geliştirilen Aile Katılım Ölçeği toplam 25 maddeden ve 3 alt ölçekten (Ev Temelli Katılım-ETK, Okul Temelli Katılım-OTK, Okul-Aile İşbirliği Temelli Katılım-OATK) oluşmaktadır. Her bir madde 5'li Likert türü bir ölçek üzerinden değerlendirilmekte ve puanlanmaktadır. Aile Katılım Ölçeğinin her alt ölçeğinden alınan yüksek puanlar ailenin eğitime katılımında istekli ve ilgili olduğunu göstermektedir. Ölçeğin orijinal uygulamasında güvenirlik katsayısı .85 olarak saptanmıştır. Gürşimşek'in (2003), çocuğu okulöncesi eğitim kurumuna devam eden 200 anne ile yürüttüğü çalışmada ölçme gücü açısından düşük maddeler çıkarılmış ve 21 maddelik ölçeğin güvenirlik katsayısı alt boyutlar için sırasıyla .79, .69, .84 ve tüm ölçek için .87 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada ise 21 maddelik form kullanılmış ve ölçeğin tümü için .88 ve alt ölçekler için sırasıyla .71, .69 ve .85 olarak saptanmıştır.

Okul Temelli Katılım (OTK) alt ölçeği, ailenin okuldaki eğitimsel etkinliklere çocuğu ile birlikte katılımı ile ilgili davranışları tanımlayan 7 maddeden, *Ev Temelli Katılım (ETK) alt ölçeği,* ailenin okul dışı ortamlarda çocuğun öğrenme sürecine desteğini belirlemeye yönelik davranış ve etkinlikleri tanımlayan 5 maddeden ve *Okul Aile İşbirliği Temelli Katılım (OATK) alt ölçeği* ise ailenin öğretmen ve okul personeli ile çocuğun gelişimine yönelik etkileşim düzeyini tanımlamaya yönelik 9 maddeden oluşmaktadır.

Bilgi Toplama Formu: Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan bu form eğitime katılım düzeyi ile ilişkili olabileceği düşünülen çeşitli bilgileri derlemek amacıyla hazırlanmıştır. Anne-babaların uyruğu, yaşı, eğitim düzeyleri, çalışma durumları, gelir düzeyleri, çocuk sayısı, okulöncesi eğitim alan çocuklarının sayısı, çocukları ile aktif biçimde ilgilenmek için ayırdıkları süre ve katılımdan kazanımlarına ilişkin görüşleri konularında çoktan seçmeli sorulardan oluşmuştur.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler doğrultusunda katılımcıların yanıtlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler gerçekleştirilmiş, değişkenler arasındaki ilişkiler t-testi ve varyans analizi (ANOVA) tekniği yoluyla çözümlenmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde ilk olarak, KKTC’de çocuğu bir okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan ailelerin çocuklarının eğitimlerine katılım düzeyleri ile ilişkili olduğu görülen sosyo-demografik değişkenlere ilişkin t-testi ve varyans analizi (ANOVA) sonuçları verilmiş, ikinci olarak ebeveynlerin eğitimden kazanımlarına ilişkin görüşleri ile eğitime katılım düzeyleri arasındaki ilişkiler sunulmuştur.

Ebeveynlerin Eğitime Katılım Düzeyleri

Ebeveynlerin eğitime katılım düzeylerinin uyruklarına göre anlamlı farklılaşma gösterdiği görülmektedir. Ev Temelli Katılım (ETK) puanları açısından değerlendirildiğinde KKTC uyruklu ebeveynler ($\bar{X} = 4.36$), TC uyruklulara göre ($\bar{X} = 4.08$) daha fazla katılım göstermektedir ve aradaki farklılaşma anlamlıdır ($t_{266} = 2.002, p < 0.05$). Okul Aile İşbirliği Temelli Katılım (OAİK) açısından da yine KKTC uyrukları ebeveynlerin daha yüksek bir katılım puanı aldıkları (KKTC $\bar{X} = 3.78$ /TC $\bar{X} = 3.23$) ve gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir ($t_{266} = 2.058, p < 0.05$). Okul Temelli Katılım (OTK) açısından grupların puanları arasında anlamlı farklılaşma bulunmamaktadır ($t_{266} = 0.287, p > 0.05$).

Ebeveynlerin eğitim katılım düzeyleri ile eğitim durumları arasında sadece Ev Temelli Katılım (ETK) alt boyutunda anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde, katılımcıların eğitim düzeyleri yükseldikçe, evde çocuklarının eğitimine destek için yaptıkları etkinliklerde de artış olduğu ve eğitim durumuna bağlı olarak gruplar arasında gözlenen bu farklılaşmanın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{(4-263)} = 5.650, p < .000$). Birimler arasındaki farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için uygulanan Scheffe testine göre; üniversite ($\bar{X} = 4.37$) ve üniversite üstü ($\bar{X} = 4.39$) eğitim düzeyindekilerin, ilköğretim mezunu olanlara göre ($\bar{X} = 3.83$) evde çocukları ile eğitimsel etkinlikleri daha fazla gerçekleştirmektedir. Okul Temelli Katılım (OTK) boyutunda da, üniversite üstü ($\bar{X} = 3.46$) ve üniversite ($\bar{X} = 3.27$) mezunları ile ilköğretim mezunlarının puanları ($\bar{X} = 2.84$) arasından farklılaşma olmakla birlikte istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($F_{(4-263)} = 1.945, p > .05$). Okul Aile İşbirliği Temelli Katılım (OAİK) açısından grupların puanları arasında eğitim düzeyine bağlı anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir ($F_{(4-263)} = 0.756, p > .05$).

Ailedeki çocuk sayısı ile ebeveynlerin eğitime katılım düzeyleri arasında tüm alt boyutlar açısından anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir. Okul Temelli Katılım (OTK) alt boyutunda gruplar arasında fark anlamlıdır ($F_{(3-264)} = 4.748, p < .003$); tek çocuğa sahip aileler ($\bar{X} = 3.36$) üç çocuklulara göre ($\bar{X} = 2.78$) okul etkinliklerine daha fazla katılmaktadır. Ev Temelli Katılım (ETK) ($F_{(3-264)} = 6.329, p < .000$) ve Okul Aile İşbirliği Temelli Katılım (OAİK)

($F(3-264) = 4.920, p < .002$) alt boyutlarında da gruplar arasında farklılaşma olduğu görülmektedir. Gruplar arasında farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testine göre; ETK açısından tek çocuğu olan ebeveynler ($\bar{X} = 4.39$), üç çocuklu ($\bar{X} = 4.01$) ve dört çocuklu ($\bar{X} = 3.57$) ebeveynlerden daha etkindir. OAİK'da da benzer biçimde çocuk sayısı düştükçe ebeveynin okulla işbirliği içinde etkinliklere katılımı artmaktadır (tek çocuk $\bar{X} = 3.93$, dört çocuk $\bar{X} = 3.06$).

Ebeveynlerin eğitim katılım düzeyleri ile okul öncesi eğitime devam eden çocuk sayısı arasında Okul Temelli Katılım (OTK) ve Okul Aile İşbirliği Temelli Katılım (OAİK) açısından anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. OTK açısından değerlendirildiğinde, okul öncesi eğitime devam eden çocuk sayısı arttıkça ebeveynin katılım düzeyinin düştüğü ve farklılaşmanın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir ($F(2-265) = 6.237, p < .002$). Birimler arasındaki farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için uygulanan Scheffe testine göre; okul öncesi eğitime devam eden bir çocuğu bulunan ($\bar{X} = 3.19$) ve iki çocuğu bulunan ($\bar{X} = 3.30$) ebeveynler, üç çocuğu olanlara göre ($\bar{X} = 2.35$) okulda çocuklarının gelişimini destekleyici eğitsel etkinliklere daha fazla katılmaktadır. OAİK boyutunda da eğitime devam eden bir çocuğu ($\bar{X} = 3.75$) ve iki çocuğu ($\bar{X} = 3.83$) olan ailelerin katılım düzeyleri, üç çocuklulardan ($\bar{X} = 3.02$) anlamlı düzeyde yüksektir ($F(2-265) = 3.079, p < .05$).

Katılımcıların gün içinde çocukları ile aktif olarak geçirdikleri süre ile sadece Ev Temelli Katılım (ETK) puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($F(2-265) = 6.168, p < .002$). Scheffe testine göre, çocukları ile gün içinde aktif olarak 3-4 saat ($\bar{X} = 4.33$) ve 4 saatten fazla ($\bar{X} = 4.30$) zaman geçirenler, 1-2 saat geçirdiğini belirtenlere göre ($\bar{X} = 3.74$) evde çocukları ile eğitimsel etkinlikleri daha fazla gerçekleştirmektedir. Okul Temelli Katılım (OTK) puanları açısından çocukla gün içinde aktif olarak geçirilen sürenin anlamlı farklılaşma yaratmadığı görülmüştür ($F(2-265) = 0.250, p > .05$). Okul Aile İşbirliği Temelli Katılım (OAİK) puanlarında da, çocuğuyla 4 saatten fazla ($\bar{X} = 3.88$) ve 3-4 saat zaman geçirenlerin ($\bar{X} = 3.77$) puanlarının 1-2 saat geçirenlerden ($\bar{X} = 3.52$) yüksek olduğu görülmesine karşın puanlar arasında farklılaşma anlamlı bulunmamıştır ($F(2-265) = 1.247, p > .05$).

Ebeveynlerin yaşları ve gelir düzeyleri ile ilişkili olarak Aile Katılım Ölçeği puanları arasında anlamlı her hangi bir farklılaşma görülmemiştir.

OTK, ETK Ve OAİK İle Katılım Sürecinden Kazanımlar Arasındaki İlişki

Bu bölümde, ebeveynlerin eğitime katılım sürecinden kazanımlarına ilişkin görüşleri ile OTK, ETK ve OAİK alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki

ilişkiler incelenerek yorumlanacaktır. Bu analizlerin amacı, katılımcıların eğitime katılım sürecinden ne tür yararlar sağladıklarına ilişkin görüşlerini belirlemek ve bu görüşlerin, farklı biçimlerdeki katılım süreci ile ilişkili olup olmadığını saptamaya çalışmaktır. Ebeveynlerin Aile Katılım Ölçeği'nin Okul Temelli Katılım (OTK) alt ölçeğinden aldıkları puanlar ile eğitime katılım sürecinden kazanımlarına ilişkin görüşleri arasındaki ilişki Çizelge 1'de sunulmuştur.

Çizelge 1. Ebeveynlerin aile katılım ölçeği OTK puanlarının eğitime katılımdan sağlanan kazanımlara göre t-testi sonuçları

Eğitime Katılımdan Sağlanan Kazanım		<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Eş ile ilişkinin güçlenmesi	Evet	42	3.3367	.908	1.486	.138
	Hayır	226	3.1492	.719		
Kendine güvenin gelişmesi	Evet	59	3.3341	.847	1.805	.072
	Hayır	209	3.1347	.720		
Aile-içi ilişkilerin zenginleşmesi	Evet	128	3.4136	.840	2.845	.005**
	Hayır	140	3.0551	.642		
Daha yeterli ebeveyn olma	Evet	148	3.3664	.770	2.135	.034*
	Hayır	120	3.0702	.719		
Yaratıcılığın gelişmesi	Evet	76	3.3233	.817	1.991	.047*
	Hayır	192	3.0213	.720		
Çocuğun gelişimini izleme	Evet	229	3.2377	.762	3.167	.002**
	Hayır	39	2.8315	.596		
Kişisel yetenekleri farketme	Evet	51	3.3754	.910	2.088	.038*
	Hayır	217	3.1323	.705		
Çocukla iletişim gelişmesi	Evet	204	3.2773	.758	3.936	.000**
	Hayır	64	2.8638	.647		
Sosyal çevrenin zenginleşmesi	Evet	106	3.3369	.762	2.822	.005**
	Hayır	162	3.0750	.731		

OTK= *Okul Temelli Katılım* ** $p < .01$ * $p < .05$

Ebeveynlerin OTK puanları, eğitim sürecine katılım yoluyla “eşleri ile ilişkilerinin düzelmesi” ve “kendilerine güvenlerinin gelişmesi” ne ilişkin görüşleri açısından farklılaşmamaktadır. Buna karşılık; eğitime katılım sürecinin “çocuğunun gelişimini daha iyi izleyebilmesine” ($t_{266} = 3.167$, $p < 0.002$) ve “çocukla iletişiminin gelişmesine” ($t_{266} = 3.936$, $p < 0.000$) katkıda bulunduğu inanan ebeveynlerin OTK puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin eğitime katılım yoluyla kişisel özelliklerinde gözledikleri gelişimler de OTK

puanları ile ilişkidir. Eğitime katılım yoluyla; “ daha iyi bir ebeveyn olduğuna inanan” ($t_{266} = 2.135, p < 0.05$), “yaratıcılığını geliştiğini düşünen” ($t_{266} = 1.991, p < 0.05$) ve “ kişisel yeteneklerini farkedenden” ($t_{266} = 2.088, p < 0.05$) ebeveynler okul temelli katılım etkinliklerini daha fazla gerçekleştirmektedir. Son olarak eğitime katılım süreci ile ebeveynlerin aileleri ve sosyal çevreleri ile ilişkilerine ilişkin algıları arasında da ilişki olduğu görülmektedir. Eğitime katılım süreci yoluyla “ aile içi ilişkilerinin zenginleştiğini ” ($t_{266} = 2.845, p < 0.005$) ve “ sosyal çevresinin zenginleştiğini” ($t_{266} = 2.822, p < 0.005$) düşünen katılımcıların OTK puanları daha yüksektir.

Çizelge 2. Ebeveynlerin aile katılım ölçeği ETK puanlarının eğitime katılımdan sağlanan kazanımlara göre t-testi sonuçları

Eğitime Katılımdan Sağlanan Kazanım		<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Eş ile ilişkinin güçlenmesi	Evet	42	4.3714	.559	1.686	.093
	Hayır	226	4.2000	.613		
Kendine güvenin gelişmesi	Evet	59	4.3017	.637	1.072	.285
	Hayır	209	4.2057	.598		
Aile-içi ilişkilerin zenginleşmesi	Evet	128	4.3219	.536	2.473	.014*
	Hayır	140	4.1400	.656		
Daha yeterli ebeveyn olma	Evet	148	4.2568	.556	0.895	.372
	Hayır	120	4.1900	.666		
Yaratıcılığın gelişmesi	Evet	76	4.3184	.543	1.557	.121
	Hayır	192	4.1906	.629		
Çocuğun gelişimini izleme	Evet	229	4.2672	.602	2.668	.008**
	Hayır	39	3.9897	.589		
Kişisel yetenekleri farketme	Evet	51	4.2824	.573	0.725	.469
	Hayır	217	4.2138	.616		
Çocukla iletişim gelişmesi	Evet	204	4.3873	.589	2.948	.003**
	Hayır	64	4.0344	.626		
Sosyal çevrenin zenginleşmesi	Evet	106	4.3000	.612	1.600	.111
	Hayır	162	4.1790	.601		

ETK= Ev Temelli Katılım

** $p < .01$

* $p < .05$

Çizelge 2’de, ebeveynlerin eğitime katılım sürecinden kazanımlarına ilişkin görüşleri ile Ev Temelli Katılım (ETK) puanları arasındaki ilişki görülmektedir.

Eğitime katılım süreci yoluyla “ çocuğunun gelişimini daha iyi izleyebilen” ($t_{266} = 2.668$, $p < 0.008$), “ çocuğu ile iletişiminin geliştiğini düşünen” ($t_{266} = 2.948$, $p < 0.003$) ve katılım sürecinin “ aile içi ilişkilerini zenginleştirdiğine” inanan ($t_{266} = 2.473$, $p < 0.05$) ebeveynlerin ETK puanlarının daha yüksek olduğu, dolayısıyla evde çocukları ile eğitimi destekleyici etkinliklere daha fazla yer verdikleri görülmektedir.

Son olarak, Aile Katılım Ölçeği Okul Aile İşbirliği Temelli Katılım (OAİK) alt boyutu açısından katılımcıların puanları incelendiğinde, OTK alt boyutu ile benzer bulgulara ulaşılmıştır. Eğitime katılım sürecinin “çocuğunun gelişimini daha iyi izleyebilmesine” ($t_{266} = 2.738$, $p < 0.007$) ve “çocukla iletişiminin gelişmesine” ($t_{266} = 3.915$, $p < 0.000$) katkıda bulunduğu inanan ebeveynlerin OAİK puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin eğitime katılım yoluyla kişisel özelliklerinde gözledikleri gelişimler de OAİK puanları ile ilişki-
dir.

Çizelge 3. Ebeveynlerin aile katılım ölçeği OAİK puanlarının eğitime katılımdan sağlanan kazanımlara göre t-testi sonuçları

Eğitime Katılımdan Sağlanan Kazanım		<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Eş ile ilişkinin güçlenmesi	Evet	42	3.9286	.795	1.827	.069
	Hayır	226	3.6932	.762		
Kendine güvenin gelişmesi	Evet	59	3.8870	.796	1.779	.076
	Hayır	209	3.6858	.759		
Aile-içi ilişkilerin zenginleşmesi	Evet	128	3.8932	.690	3.380	.001**
	Hayır	140	3.5810	.811		
Daha yeterli ebeveyn olma	Evet	148	3.8483	.737	2.828	.005**
	Hayır	120	3.4853	.788		
Yaratıcılığın gelişmesi	Evet	76	3.8845	.746	2.078	.039*
	Hayır	192	3.5690	.773		
Çocuğun gelişimini izleme	Evet	229	3.7826	.746	2.738	.007**
	Hayır	39	3.3217	.846		
Kişisel yetenekleri farketme	Evet	51	3.9717	.762	2.514	.013*
	Hayır	217	3.6733	.763		
Çocukla iletişim gelişmesi	Evet	204	3.9306	.719	3.915	.000**
	Hayır	64	3.4097	.842		
Sosyal çevrenin zenginleşmesi	Evet	106	3.8417	.791	1.929	.055
	Hayır	162	4.1790	.601		

OAİK= Okul Aile İşbirliği Temelli Katılım

** $p < .01$ * $p < .05$

Eğitime katılım yoluyla; “daha yeterli bir ebeveyn olduğuna inanan” ($t_{266} = 2.828$, $p < 0.005$), “yaratıcılığının geliştiğini düşünen” ($t_{266} = 2.078$,

$p < 0.05$) ve “kişisel yeteneklerini fark eden” ($t_{266} = 2.514$, $p < 0.05$) ebeveynler Okul Aile İşbirliği Temelli Katılım etkinliklerini daha fazla gerçekleştirmektedir. Eğitime katılım süreci yoluyla “aile içi ilişkilerinin zenginleştiğini” ($t_{266} = 3.380$, $p < 0.001$) düşünen katılımcıların OAİK puanlarının da daha yüksek olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA

Ailenin eğitim sürecine katılım düzeyi ile ilişkili olabileceği düşünülen çeşitli demografik değişkenlerin farklı nitelikteki aile katılım düzeyleri ile ilişkilerini araştırmak amacıyla KKTC eğitim kurumlarında gerçekleştirilen bu çalışma, sürecin çok boyutlu ve çok bileşenli karmaşık bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır.

Katılımcıların farklı boyutlarda aile katılım etkinlikleri açısından durumları dikkate alındığında, Kıbrıslı Türk kökenli ebeveynlerin gerek ev-içi etkinlikler yoluyla çocuğu destekleme, gerekse okul-aile işbirliğine yönelme açısından Türkiye kökenli ebeveynlere göre daha yüksek puanlar aldıkları ve gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Bu sonucun, önemli ölçüde Kıbrıslı Türk velilerin eğitim düzeyinin daha yüksek olması, ailedeki çocuk sayısı ve KKTC okullarında okulöncesi öğretmenlerin Kıbrıs kökenli olması ile ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Anketi yanıtlayan anne-babaların eğitim düzeyleri ile sadece Ev Temelli Katılım altboyutunda anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Okul Temelli Katılım ve Okul Aile İşbirliği Temelli Katılım alt boyutlarının her ikisinde de eğitim düzeyi yükseldikçe katılımcıların katılım puanlarında da artış olduğu görülmeye karşın fark anlamlı değildir. Alanyazın incelendiğinde ebeveynlerin eğitim düzeyleri ile eğitime katılım davranışları arasındaki ilişki açısından farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Bazı çalışmalarda, bu çalışmanın bulgusuna benzer biçimde eğitim düzeyinin yükselmesi ile katılım arasında olumlu yönde ilişki belirlenirken (Ekinci-Vural ve Gürşimşek, 2009; Kotaman, 2008), diğer bazı çalışmalarda ebeveynlerin eğitim düzeyi eğitime katılım açısından etkili bulunmamıştır (Balli, Demo ve Wedman, 1998; Çatıkkaş, 2008; Gürşimşek, 2003; Gürşimşek vd., 2007). Bu açıdan değerlendirildiğinde, eğitim düzeyinin aile katılımı açısından yordayıcı etkisinin daha ayrıntılı biçimde ve farklı değişkenlerle birlikte değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Ailedeki çocuk sayısı ile Aile Katılım Ölçeği’ndeki tüm alt boyutlar arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Genel olarak değerlendirildiğinde ailedeki çocuk sayısının artmasına paralel olarak ebeveynlerin çocuklarının gerek okulda yürüttükleri, gerekse ev ortamında ailenin sağladığı eğitimsel ortamlarda gerçekleştirdikleri etkinlikler açısından daha düşük katılım düzeyleri gösterdikleri görülmektedir. Çatıkkaş (2008), benzer biçimde ailede çocuk sayısı arttıkça babaların

eğitime katılım düzeylerinde Ev Temelli Katılım boyutunda farklılık olduğunu belirtmiş, diğer boyutlarda anlamlı bir farklılaşmaya rastlayamamıştır. Çalışmamızda dikkati çeken diğer bir unsur, okulöncesi eğitime devam eden çocuk sayısındaki artışın, beklenilenin aksine, ailelerin eğitime katılım sürecine olumlu yönde her hangi bir katkısının olmaması, Okul Temelli Katılım ve Okul Aile İşbirliği Temelli Katılım boyutlarında ise çocuk sayısının artmasına bağlı olarak katılımın azaldığının görülmesidir. Bu bulgu, öğretmenlerin aile katılım çalışmalarını ailelerin gereksinimlerinden hareketle ve ailelerin farklı yapılarını destekleyici biçimde planlamalarının önemini göstermektedir.

Aile katılım etkinliklerinin nasıl gerçekleştirildiğine ilişkin bir çalışmada (Abbak, 2008), öğretmenlerin aile katılım çalışmalarını çoğunlukla, evde çocukla birlikte çalışma yapma, ebeveynlerin okul ziyaretleri yapması ve eğitim çalışmalarına katılması bağlamında düzenledikleri, yönetim ve karar verme süreçlerinde ebeveynlerin daha aktif rol oynamasına yönelik düzenlemeleri planladıkları belirtilmektedir. Kaya'nın (2002) ve Eğmez'in (2008) çalışmalarında da velilerin okul öncesinde aile katılımı çalışmalarına ilgili ve okulla işbirliğine hazır olmalarına karşın bu tür çalışmaların okullarda etkin biçimde düzenlenmediği ve öğretmenlerin aile katılımını sağlamaya yönelik farklı yöntem ve stratejileri yeterince uygulamadıkları görüşünde oldukları görülmektedir. Ailelerin eğitime katılımının temel amacı, ebeveynlerin çocuklarının gelişimini destekleme yoluyla ebeveynlik becerilerini arttırmak olarak tanımlandığında, öğretmenlerin aile katılım etkinliklerini aileyi eğitim sürecinin tüm yönleriyle parçası kılacak zenginlikte düzenlemesi, ebeveynlerin sürece ilişkin kazanımlarını, dolayısıyla eğitime katılımlarını olumlu yönde etkileyecektir.

Günümüzde hızla değişen toplumsal beklentiler aile yapısında ve ilişkilerde önemli değişimlere yol açmış, geniş aileden çekirdek aileye geçilmesi ve genellikle her iki ebeveynin uzun mesai saatleri çalışma zorunluluğu nedeniyle çocuğa ayrılabilen zamanda sınırlamalar zorunlu olmuştur. Bu sınırlı zaman diliminde ebeveynlerin çocukları ile geçirecekleri ilişkinin kalitesi gerek çocuğun çok yönlü gelişimine katkı gerekse aile üyeleri arasındaki ilişkilerin güçlenmesi açısından kritik önem taşımaya başlamıştır. Bu açıdan değerlendirildiğinde, çalışmamızda anne-babaların çocukları ile geçirdikleri sürenin artması ile Ev Temelli Katılım arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunması dikkat çekicidir. Epstein'in (1995) ailenin ev ortamında çocuğun öğrenmesini destekleyici öğrenme ortamı oluşturmasının, çocukların çeşitli alanlardaki gelişimlerini ve akademik başarılarını arttırdığı yönündeki saptamaları dikkate alındığında, evde çocukla geçirilecek kaliteli zamanın gelişimsel öneminin ailelerce iyi anlaşılması gerekmektedir. Aile katılımı etkinlikleri, okulda olduğu kadar okul dışındaki yaşamından da çocuğun eğitiminin desteklenmesi amacını taşımaktadır (Şahin ve Özbey, 2009). Bu açıdan, ailelerin okulda olup bitenden haberdar edilmeleri kadar, evde okulda verilen eğitimi desteklemek için neler yapabilecekleri konusunda yönlendi-

riilmeleri ve okul-aile işbirliğini geliştirme konusunda çeşitli etkinliklerle desteklenmeleri de gerekmektedir (Wasik, Bond ve Hindman, 2002).

Okul öncesi dönemde eğitime katılım sürecinin bir parçası olabilen ebeveynler, bu katılımın kendilerine ve çocuklarına sağladıkları yararları görmekte ve böylece katılım sürecinde daha aktif rol üstlenebilmektedir. Bu açıdan bakıldığında, ebeveynlerin, eğitime katılım sürecinin kendilerine ne tür faydalar sağladığına ilişkin görüşlerinin bilinmesi önemli görünmektedir. Çalışmada, ebeveynlerin aile katılım etkinliklerinin sağladığı kazanımları iki boyutta değerlendirdikleri görülmektedir. İlk boyutta; “daha yeterli bir ebeveyn olma”, “ çocuğun gelişimini daha yakından izleme” ve “çocukla iletişimin gelişmesi” şeklinde ortaya çıkan kazanımların, alanyazında ayrıntılı olarak belirtilen ve çocuğun gelişimine doğrudan katkı sağlayıcı nitelikte yararlar olduğu söylenebilir. İkinci boyutta ele alınabilecek ve daha çok ebeveynlerin kendilerine dönük olarak tanımlanabilecek “kişisel yeteneklerini farketme”, “yaratıcılığının gelişmesi” ve “ aile-içi ilişkilerin zenginleşmesi” yönündeki kazanımların benzer bir başka çalışmada da (Gürşimşek vd., 2007) tekrarlanmış olması, aile katılım etkinliklerinin, ebeveynlerin kişisel yeterliklerine ve aile dinamiklerine belirli yönlerde etkide bulunduğunu düşündürmektedir. Okul öncesi eğitimde aile katılımına yönelik programlı ve ailelerin gereksinimlerine uygun etkinliklerin ve eğitim çalışmalarının düzenlenmesinin anne-babaların ebeveyn olarak kendilerini daha etkili algılamalarının yanı sıra, aile-içi ilişkilerde de daha zenginleştirici örüntülere yol açabilecektir. Bu sav, Ekinci-Vural ve Gürşimşek’in (2009) çalışmasında desteklenmektedir. Uygulanan “Aile Katımlı Sosyal Beceri Programı” yoluyla ev temelli katılım konusunda desteklenen ebeveynlerin kişilerarası ilişkiler ve etkileşim açısından kısa süre içinde gösterdikleri gelişim ailelere desteğin gerekliliğini ve önemini ortaya koymaktadır. Arabacı ve Aksoy’un (2005) çalışmasında da, anneler uygulanan “Sınıf içi Etkinliklere Katılım Programı” yoluyla okul öncesi eğitime ilişkin bilgi düzeylerinde anlamlı artışlar olduğu saptanmıştır. Alanyazındaki bu ve benzer çalışmalar ışığında, kaliteli bir okul öncesi eğitim programının, sadece aileye çocuğu ile ilgili bilgilerin verildiği bir şekilde değil, ailenin de programın içine dahil olarak programa katkı sağlayabilecek şekilde oluşturulması gerektiği unutulmamalıdır. Özellikle günümüzde, çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda sayısız enformasyonlarla kuşatılmış olan ebeveynlerin çocuklarını “iyi yetiştirme” konusunda yeterliklerine ilişkin kuşkuları ve hata yapma kaygılarının artmış olduğu dikkate alındığında, okul öncesi eğitimcilerle işbirliği içinde çalışma gereksinimleri çok daha büyük önem taşımaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

KKTC’de okul öncesi eğitime aile katılımını etkileyen süreçleri belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada elde edilen bulgular ebeveynlerin eğitim sürecine katılımının ev ve okul yaşantılarının birbirini desteklemesine dayalı bir süreç

olduğunu ortaya koymaktadır. Ebeveynlerin eğitim sürecine etkin katılım yoluyla çocuğun öğrenmesinde sorumluluğu okulla birlikte paylaşması eğitim planlarının zenginleştirici, ailenin gelişimini de destekleyici bir nitelik taşımaktadır. Ancak bu olgu gerek aile gerekse eğitim kurumları açısından eğitim sürecine ve öğrenme- öğretme anlayışına farklı bir bakış açısıyla yaklaşmayı zorunlu kılmaktadır.

Türkiye’de yürütülen çalışmalara paralel olarak, bu çalışmada da en temel bulgulardan birisi, ebeveynlerin aile katılım çalışmalarının aktif aktörleri olmaları durumunda, çocukları ile ilişkilerini geliştirici yeterlikler edinmelerinin ötesinde, aile katılım etkinlikleri yoluyla ebeveynlik konusunda kendi rollerine ilişkin algılarının ve ailedeki konumlarının da zenginleştiği yönündedir. İleride yürütülecek çalışmalarda bu kazanımların gerçekleşme biçimleri ve uzun vadeli etkileri üzerinde boylamsal izleme çalışmalarının yapılması, sürecin anlaşılmasına katkıda bulunabilir. Yine bu çalışmanın sınırlılıklarından olan bir diğer etken, aile yapıları ve gereksinimleri arasındaki farklılıklar üzerinde yeterince durulmamış olmasıdır. İyi yapılandırılmış ve etkili bir aile katılım programı ailelerin ve çocukların farklı gereksinimlerini dikkate almak zorundadır (Ömeroğlu ve Can Yaşar, 2005). İzleyen çalışmalarda, ailelerin farklı gereksinim ve beklentilerinin neler olabileceği ve bunlara uygun çeşitlilikte aile katılım programlarının yapılandırılmasında nelere dikkat edilmesi gerektiğinin araştırılması da yararlı olacaktır. Son olarak, alanyazında aile katılımı konusunda yürütülen çalışmaların genellikle sürecin farklı niteliklerini betimlemeye yönelik nitel çalışmalar olduğu, bu haliyle de bütünsel olarak aile katılım sürecinde işleyen dinamiklerin çok yönlü anlaşılmasını mümkün kılmadığı görülmektedir. İleride yürütülecek çalışmalarda sürecin farklı özelliklerinin anlaşılmasına yardımcı olabilecek nicel çalışmalarında gerçekleştirilmesinin sürece ilişkin anlayışı zenginleştirebileceği düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Abbak, B.S. (2008). *Okul öncesi eğitim programındaki aile katılımı etkinliklerinin anasınıfı öğretmenleri ve veli görüşleri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi
- Arabacı, N. ve Aksoy, A. B.(2005). Okul öncesi eğitime katılım programının annelerin bilgi düzeylerine etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 18-26.
- Arslanargun, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerinde bir tarama çalışması, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 119-135
- Aydoğan, Y. (2010). Okul öncesi eğitim programlarında aile katılımı Güler T (Ed) *Anne baba eğitimi*, (103-134), Ankara:PegemA Yay.
- Balli, J.S., Demo, H.D. ve Wedman, F.J. (1998). Family involvement with children's homework: An intervention in the middle grades. *Family Relations*, 47, 149-157.
- Çatıkkaş, K. T. (2008). *Okul öncesi eğitime babaların katılım düzeyi ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Çekmecelioglu, E. E. (2010). Aile eğitimi programlarının planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi. Temel F. (Ed.) *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları*, (273-325), Ankara:Anı Yay
- Eğmez, K.C.F. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarında ailenin eğitime katılımı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya:Sakarya Üniversitesi.
- Ekinci-Vural D. ve Gürşimşek, I. (2009). Okul öncesi eğitimde aile katılımlı sosyal beceri eğitimi. *E-Journal of New World Sciences Academy(newwsa)*, 4/3, No: IC0083, <http://www.newwsa.com/arsiv/haziran2009/pdf> adresinden 03. 09. 2011 tarihinde erişilmiştir.
- Epstein, J.L. (1995). School, family and community partnership: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappa*, 76 (9), 705-707.
- Ersoy, E. (2003) *Aile katılım etkinlikleri: 36-72 aylık çocukların eğitimleri için yıllık plan örnekleri ve aile katılım çalışmaları* (Yay. Haz. Ömeroğlu E.) İstanbul :Morpa Kültür Yayınları
- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire:A multivariate assesment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92, 367-376.
- Gürşimşek, I (2002). Etkin öğrenme ve aile katılımı Gürşimşek I. (Ed) *Dokuz Eylül Üniversitesi anasınıfı-anaokulu öğretmen el kitabı*. s. 25-42, İstanbul: YA-PA Yay.
- Gürşimşek, I. (2003). Okul öncesi eğitime aile katılımı ve psikososyal gelişim. *KUYEB*, 3(1), 125- 144.
- Gürşimşek, I. Kefi, S. ve Girgin, G. (2007). Okul öncesi eğitime babaların katılım düzeyi ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 181-191.
- Kaya, Ö.M.(2002). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlara ailelerin ilgi ve katılımları ile okul öncesi eğitim kurumlarının aile eğitimine katkısı konusunda anne baba görüşleri*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir:Anadolu Üniversitesi

- Kotaman, H. (2008). Türk ana babaların çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXI(1), 135-149.
- Ömeroğlu, E. ve Can Yaşar, M. (2005). Okul öncesi eğitim kurumlarında ailenin eğitime katılımı, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, Nisan /6 (62).
- Ömeroğlu, E., Yazıcı, Z. ve Dere, H. (2003). Okul öncesi eğitim kurumlarında ebeveynin eğitime katılımı. Sevinç M. (Ed). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. (440-446). İstanbul: Morpa yay.
- Seçkin, N. ve Koç, G. (1997). Okul öncesi eğitimde okul aile işbirliği. *Yaşadıkça Eğitim*, 51, İstanbul: Kültür Koleji Yay.
- Temel, Z. F. (2001). Okul öncesi eğitime aile katılımı. *Gazi Üniversitesi Anasınıfı-Anaokulu Öğretmen El Kitabı*, İstanbul:YA-PA Yay.
- Tezel Şahin F. ve Özbey, S. (2009). Okul öncesi eğitim programlarında uygulanan aile katılım çalışmalarında baba katılımının yeri ve önemi. *Aile ve Toplum*, Nisan-Haziran, 30-39.
- Tezel Şahin F. ve Ünver, N. (2005). Okul öncesi eğitim programlarına aile katılımı. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, Mart , 13(1), 23-30.
- Ural U. (2010). Düünden bugüne aile eğitimi. Temel F. (Ed.) *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları*, (49-69), Ankara: Anı Yay.
- Wasik, B.A., Bond, M.A. ve Hindman, A. (2002). *Effective early childhood curriculum for children at risk. Contemporary perspectives on early childhood curriculum* (Ed: Saracho, O. N. ve Spodek, B.) Greenwich, Conn: Information Age Publisher.

EXTENDED ABSTRACT

The main aim of school-family collaboration, is to support the education of young children by mutual communication and information. By involving to school activities, parents beliefs about their competence for child-rearing and understanding their child's needs increases (Arslanargun, 2007; Gürşimşek et al., 2007; Temel, 2001). Educational practices that are planned with the involvement of parents are seen to have many positive effects on the development of children (Arslanargun, 2007; Ekinci-Vural & Gürşimşek, 2009; Seçkin ve Koç, 1997), and also helps the teachers to put their program into practice and be successful (Aydoğan, 2010; Ersoy, 2003). As families get involved in different aspects of education, they not only learn techniques to support their child's development, but also recognize their own personal abilities and their role in the family (Çekmecelioğlu, 2010). In this sense, in preparation of family involvement programs, it's contribution on family dynamics should be taken to consideration as well as the positive effect to children's' development.

The aim of this study was to investigate family involvement to early childhood education in TRNC, and to identify specific factors related with family participation. Another aim was to determine the mutual relations between parents' beliefs about the gains from family involvement and their educational involvement level. The sample consists of parents of 268 students continuing different early childhood classes at Famagusta-TRNC. Nationality of 217 (81%) of the participants were TRNC, 213 was women (79.5%) and 55 were men (20.5%). 25 were aged between 20-30 (23.1%), 181 between 31-40 (67.5%) the other 25 was aged above 40 (9.4%). 53 of the participants were graduated from primary and middle school (19.8%), 102 from high school (38.1%), 96 from university (35.8%) and 17 was educated above university level (6.3%). 193 of the participants (72.0%) had an salaried job.

Data was collected by Family Involvement Questionnaire, developed by Fantuzzo, Tighe & Childs (2000), and adapted to Turkish by Gürşimşek (2003) with a sample of 200 mothers (Cronbach alpha; .79, .69, .84 and .87 for whole scale). Family Involvement Inventory, which is a 5-point Likert type scale, has three subscales (School-based Involvement (SI), Home-based Involvement (HI) and Home-School Conferencing (HSC) to determine the involvement level of parents, with higher scores pointing to increased level of participation. In this study the Cronbach alpha levels for subscales were; .71, .69, .85 and .88 for whole scale. "Personal Information Form" was applied to collect socio-demographic information (age, education level, income, labor, number of children in family, number of children continuing early childhood education and active time spend with the child daily) and also participants gains from involvement process.

Results demonstrate that, nationality, education level of the parents, number of children in the family, number of children continuing early childhood education and active time spent with the child daily are significantly related parent involvement level. Nationality of the participants is significantly related with home-based involvement ($t_{266} = 2.002, p < 0.05$) and home-school conferencing ($t_{266} = 2.058, p < 0.05$). Education level of the parent is significantly related with home-based-involvement ($F_{(4-263)} = 5.650, p < .000$), as the education level increases the activities done at home to support child's development is seen to increase. Number of children in the family is significantly related with all the subscales of family involvement. Mainly as the number of children in the family increases, parents school-based involvement activities ($F_{(3-.264)} = 4.748, p < .000$), home-based involvement ($F_{(3-.264)} = 6.329, p < .000$), and home-school conferencing ($F_{(3-.264)} = 4.920, p < .002$) decrease. Similar type of relation is seen between school-based involvement and home-school conferencing due to the number of children continuing early childhood education. Participants with three children continuing early education are seen to have lower scores both at school-based involvement ($F_{(2-265)} = 6.237, p < .002$) and home-school conferencing ($F_{(2-265)} = 3.079, p < .05$). The time parents spend with their child daily is significantly related with home-based involvement scores of the participants. As the active time spent with the child increases the scores of the parents are seen to increase, relating that more activities are done with the child to support development ($F_{(2-265)} = 6.168, p < .002$). No significant relations is found between this variable and school based involvement ($F_{(2-265)} = 0.250, p > .05$) and home-school conferencing ($F_{(2-265)} = 1.247, p > .05$).

Second part of results is related with the relations between the beliefs of the parents about their gains from involvement and their scores at the three subscales. As expected, parents' beliefs about gains that were related to their child's development were mostly significantly related with involvement levels. Parents who think that educational involvement, "increases parenthood competence", "develops communication with child" and "helps monitoring child's development" are seen to have higher scores of involvement. It is also seen from the results that participants' beliefs about personal gains from involvement process are also related with their involvement level. Parents who think that, involving to school activities; "enriches family relations", "develops their creativity", "enriches social environment", "develops self-confidence" and "increases awareness for personal abilities" also have higher scores in different dimensions of parent involvement scale.

YAZARLAR HAKKINDA

1981 yılında Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü'nden mezun olan Doç. Dr. A. Işık Gürşimşek, Ege Üniversitesi Psikoloji Bölümü'nden 1985 yılında yüksek lisans, 1992 yılında ise doktora derecesini almıştır. 2007 yılında Eğitim Psikolojisi alanında doçent unvanı alan Dr. Gürşimşek, 1996-2008 yılları arasında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi'nde görev yapmıştır. 2008 yılından itibaren Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. Okulöncesi eğitim, cinsel eğitim ve aile eğitimi alanlarında, ulusal ve uluslararası dergilerde 25'ten çok yayımlanmış makalesi olan Doç. Dr. A. Işık Gürşimşek'in, kongrelerde sunulmuş 40'ın üzerinde bilimsel çalışması ve çeşitli kitaplarda bölümleri bulunmaktadır. İletişim adresi: Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, Gazî Mağusa-KKTC
Eposta: isik.gursimsek@emu.edu.tr

ABOUT THE AUTHORS

Graduating from the Department of Psychology of Hacettepe University in 1981, Assoc. Prof. Dr. A. Isik Gursimsek completed her master's degree in 1985 and her PhD in 1992 in the field of Psychology at Ege University. She received the title of 'associate professorship' in educational psychology in 2007. She worked at Dokuz Eylül University, Buca Faculty of Education from 1996 to 2008. She has been working in the Faculty of Education at Eastern Mediterranean University since 2008. Dr. Gursimsek has published more than 25 articles in the areas of pre-school education, sex education and family education both in national and international journals. She has more than 40 papers presented at conferences and chapters written in a variety of books. Correspondance address: Eastern Mediterranean University, Education Faculty, Elementary Education Department, Famagusta, TRNC.
Email: isik.gursimsek@emu.edu.tr

BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİ, ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE İLİŞKİN TUTUMLARI VE EĞİTİME İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ¹

Evren Şumuer
İlker Yakın
Dr. Soner Yıldırım

Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Özet

Bu araştırmada Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) bölümünde öğrenim gören son sınıf öğrencilerinin demografik özelliklerini, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ve eğitime ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla Türkiye'deki 16 üniversitenin Eğitim Fakültelerinin BÖTE bölümüne devam eden 413 son sınıf öğretmen adayına Eğitim Fakülteleri Öğrenci Profili Araştırması anketi uygulanmıştır. Toplanan veriler Ki Kare² testi ve t-test ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının çoğunluğunun erkek öğrencilerden oluştuğu; ek puan verilen mesleki- teknik ve genel liselerden mezun oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlik Mesleğine yönelik tutumlar açısından katılımcıların büyük çoğunluğu BÖTE bölümünü öğretmen olma isteği, iş bulma olanağının fazla olması ve ÖSS puanı nedenleriyle seçtiklerini belirtmişlerdir. Eğitime ilişkin görüşler açısından öğretmen adaylarının liberal eğitim görüşlerini daha çok benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE), Demografik özellikler, Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlar, Eğitime ilişkin görüşler.

© 2010, Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 9 (18), 21-46

¹ Orta Doğu Teknik Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri tarafından desteklenmiştir.

DEMOGRAPHICS, ATTITUDES TOWARD TEACHING PROFESSION AND EDUCATIONAL PERCEPTIONS OF COMPUTER TEACHER CANDIDATES

Evren Sumuer

Ilker Yakin

Dr. Soner Yildirim

Middle East Technical University

Abstract

In this study, it was aimed to determine their demographics, attitudes toward teaching profession, and educational perceptions of senior students who attend the Computer Education & Instructional Technology (CEIT) departments. For this purpose, a questionnaire entitled “Faculty of Education students’ profile” was used to collect data from 413 senior students from 16 CEIT -departments. Data were analyzed by using Chi-Square and t-test. Results indicated that the majority of students are male and mostly graduated from vocational and technical high schools which give extra point in university entrance exam. In terms of their attitudes toward teaching profession, most students preferred this department because of their intention to become a teacher, high possibility of finding a job, and their score in the university entrance exam. Pertaining to their educational perceptions, it was concluded that those preservice teachers hold more liberal ideas rather than conservative ones.

Keywords

Computer Education and Instructional Technology (CEIT), Demographics, Attitudes toward teaching profession, Educational perceptions.

GİRİŞ

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki temel gelişmeler bilgisayar ve bilgisayar ile ilgili teknolojileri öğrenme ve öğretme süreçlerinin önemli parçası haline getirmiştir. Teknolojideki bu gelişmeler yaşanan bilgi çağının gerekliliklerine uygun öğretmenlerin yetiştirilmesi zorunluluğunu ortaya çıkarmaktadır (Çuhadar ve Dursun, 2010; Ertmer, 2005). Hızla gelişen dünyamızdaki değişimlere yön veren bilim, teknoloji ve sosyal hayatta yaşanan gelişmeler öğretmenlerin de bu değişimlere etkin bir şekilde uyum sağlamaları gerekliliğini de ortaya koymaktadır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Bu çerçevede toplumun her kademesi için insan yetiştiren geleceğin mimarı öğretmenlerin (Çelikten ve diğ., 2005) eğitiminin önemi ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlar

Çağdaş eğitimin hedeflerinin gerçekleştirilmesi çerçevesinde öğretmenlerin meslek öncesi ve meslek içi eğitimlerinin güncel gereksinimleri karşılayacak şekilde tasarlanması ve uygulanması gereklidir (Akpınar, Yıldız ve Ergin, 2006). Türkiye'deki uygulamalar göz önüne alındığında öğretmenlerin yetiştirilmesi konusunda her iki yöntemden de istenilen başarı ve verim elde edilememektedir (Çelikten ve diğ., 2005). Bu kapsamda değerlendirildiğinde öğretmenlik mesleğinin temel özelliklerinin yerine getirilmesinde ve meslekte başarının yakalanabilmesinde mesleğe isteyerek başlama ön plana çıkmaktadır (Akkaya, 2009). Bunun için de öğretmenlerin yetiştirilmesinde hizmet öncesi eğitim kapsamında öğretmen adaylarının seçmiş oldukları meslek ile ilgili olarak geliştirdikleri tutum gelecek yaşantıları için önemlidir.

Öğretmen adaylarının geleceğin öğretmenleri olarak düşünüldüğünde gelecek yaşantılarını geçirecekleri mesleğe karşı olan görüşlerinin araştırılması öğretim etkinliklerinin düzenlenmesindeki önemli kriterlerden biri olarak görülmektedir (Özbek, Kahyaoglu ve Özgen, 2007). Öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleğinin temel özelliklerinin kazandırılmasında mesleğe karşı olan tutumlarının geliştirilmesi önemli bir faktör olarak değerlendirilmelidir. Çünkü öğretmen adaylarının meslekle ilgili değer ve tutum kazanmaları en az bilgi ve beceri gibi bilişsel alan yeterlilikleri kadar gereklidir (Girgin, Akamca, Ellez ve Oğuz, 2010; Usta ve Korkmaz, 2010). Mesleğe yönelik tutumları öğretmenlik mesleği anlayışını yansıtmaları (Girgin ve diğ., 2010) ve mesleği neden seçtikleri ile mesleği nasıl gördükleri gibi değişkenlerin etkililiğini ortaya koymak yetiştirilen öğretmen adaylarının geliştirilmesine katkı sağlayabilir (Akpınar ve diğ., 2006). Bu yüzden meslek ile ilgili tutum kazanımları ve kişisel özellikleri öğretmen adaylarının gelecekteki öğretmenlik performanslarına direkt olarak etkileyeceği düşünülürse bu tutumları belirlemek; bu tutum ve değerler üzerine ne gibi değişkenlerin etkili olduğunu ortaya koymak önemlidir (Özbek ve diğ., 2007; Akpınar ve diğ.,

2006). Ayrıca öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumların incelenmesi öğretmen yetiştirme programlarının değerlendirilmesine yardımcı olması bakımından da önem taşımaktadır (Akpınar, ve diğ., 2006).

Eğitim ile İlgili Görüşler

Öğretmenlerin eğitime ilişkin görüşleri mesleki faaliyetlerine yön veren önemli etkenlerden birisidir. Parajes (1992) yapılan araştırmaların öğretmenlerin eğitim ile ilgili görüşlerinin planları, verdiği kararları ve sınıf uygulamalarını ile güçlü bir ilişki gösterdiğini belirtmiştir. Ayrıca Kagan (1992) araştırmaların öğretmenlerin eğitim görüşleri ile öğretim tarzları arasındaki ilişkiye yönelik olarak tutarlı bulgular ortaya koyduğunu ifade etmiştir. Parkay ve Standford (2007) ise eğitim görüşlerinin öğretmenlerin davranışlarına rehberlik eden bir takım ilkeleri oluşturduğu üzerinde durmuştur. Öğretmenlerin eğitim etkinliklerindeki farklılıklar aslında farklı eğitim görüşlerinin birer yansıması olduğu düşünülebilir.

Eğitim felsefeleri ya da eğitim ideolojileri öğretmenlerin eğitim ile ilgili görüşlerinin ve eylemlerinin şekillenmesinde önemli bir role sahiptir. Eğitim felsefeleri öğretmenlerin eğitim uygulamalarına yön veren temel ilke, kuram, değer ve varsayımları oluşturmaktadır (Parkay ve Standford, 2007; Phenix, 1961). Daimicilik, esasilik, ilerlemecilik, varoluşçuluk ve yeniden yapılandırmacılık gibi felsefi yaklaşımlar okulun amacı, müfredat, öğretim, öğrenme, öğretmen ve öğrenci gibi eğitim ile ilgili birçok konuda farklı bakış açıları ortaya koymaktadır (Ornstein ve Levine, 1993; Ryan ve Cooper, 2004). Eğitim ideolojileri ise eğitim ile ilgili görüşlerin daha belirgin ve dinamik örüntüsünü oluşturmaktadır (O’Neil, 1990). Eğitim ideolojileri eğitim felsefelerine göre daha bağlamsal ve eylem odaklıdır (Gutek, 1988). İdeolojiler eğitim politikalarını, kazanımlarını, beklentilerini ve müfredatını şekillendirdiği gibi öğretmen ve öğrenci davranışlarını üzerine de etki etmektedir.

“Muhafazakâr” ve “Liberal” ya da “geleneksel” ve “ilerlemeci” eğitim ideolojileri öğretmenlerin sahip olabilecekleri iki temel eğitim görüşüdür (Gutek, 1988; O’Neil, 1990). Bu iki temel eğitim yaklaşımı eğitim ile ilgili hedeflere ulaşmak için farklı yaklaşımlar ortaya koymaktadırlar. Muhafazakâr eğitim görüşü geleneğe, toplumun var olan yapısına önem vermektedir (Kıraz, Demir, Aksu, Daloğlu ve Yıldırım, 2010; O’Neill, 1990). Muhafazakâr eğitim yaklaşımlarında eğitimin temel amacı bilgiyi, karakteri ve değerleri şekillendiren kültürel geleneklerin aktarılması ve korunmasıdır (Gutek, 1988). Böylelikle değişimin önüne geçilerek nesiller arasında kültürel süreklilik sağlanmış olacaktır. Liberal eğitim görüşünde ise bireysel deneyimler üzerinde durulmaktadır (Kıraz ve diğ., 2010; O’Neill, 1990). Liberal yaklaşımlar mantık, ilerleme ve bilime vurgu yaparak bireyselliği ön plana çıkarmaktadır (Gutek, 1988). Liberal eğitim görüşü öğrenci merkezli eğitime vurgu yapmaktadır.

Eğitim ile ilgili görüşlerinin öğretmen adaylarının eğitim fakültelerine gelmeden önce şekillenmesine karşın, eğitim fakülteleri bu görüşlerin değişmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Doyle, 1997; Parajes, 1992). Dolayısıyla, öğretmen adaylarının eğitim görüşlerinin belirlenmesi öğretmen olduklarında gerçekleştirecekleri etkinlikler hakkında bir fikir sahibi olmamıza yardımcı olacaktır.

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Bölümleri

Üniversiteler ülkemizde bireylere meslek kazandırmada en etkin kurumların başında gelmektedir (Sanalan, Telli, Selim, Öz, Koç ve Çelik, 2010). Üniversitelerdeki diğer birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da bireylerin bilgi ve iletişim teknolojilerinin yaygın şekilde kullanabilme bilgi ve becerisine sahip şekilde yetiştirilmesi bir zorunluluk haline gelmiştir (Dursun ve Çuhadar, 2009; Kayak ve Orhan, 2009; Akkoyunlu, Orhan ve Umay, 2005). Bu amaçla üniversitelerin farklı fakültelerinde, çeşitli öğretim kademelerinde ve kurumlarında bilişim teknolojileri alanında görev yapacak öğretmenler yetiştirilmek için 1998 yılında Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılandırılması çerçevesinde, ilköğretim okullarına bilgisayar öğretmeni yetiştirmek için Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) bölümleri açılmıştır (Akkoyunlu ve diğ., 2005; Numanoglu ve Bayır, 2009). Bilgisayar öğretmeni yetiştirmeyi amaçlayan BÖTE bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarına özel alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültüre yönelik derslerin yer aldığı bir program dahilinde öğretim verilmektedir (Çuhadar ve Dursun, 2009; Numanoglu ve Bayır, 2009; Akkoyunlu, 2002). BÖTE bölümlerinden mezun olan öğretmen adaylarının güncel öğretim teknolojilerini kullanarak derslerde gerekli yöntem ve teknikleri kullanabilen ve öğrenme-öğretme etkinliklerini planlayabilen birer öğretim tasarımcısı olmaları beklenmektedir (Sanalan ve diğ., 2010; Dursun ve Çuhadar, 2009).

BÖTE Öğretmen Adaylarına Yönelik Araştırmalar

Bilgisayar öğretmen adaylarının demografik özelliklerini, mesleğe karşı tutumlarını ve eğitime ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik araştırmalara bakıldığında alanyazında geniş kapsamlı ve yeterli sayıda araştırmanın yapılmadığı görülmüştür. Bu nedenle bilgisayar öğretmen adaylarının ilgili özelliklerini ortaya çıkarmaya yönelik bir araştırmaya gereksinim duyulmuştur.

Akkoyunlu ve Orhan (2003) BÖTE bölümü son sınıf öğrencilerinin bilgisayar kullanıma öz yeterlilik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelerken Türkiye'deki beş üniversitenin BÖTE bölümlerinde öğrenim görmekte olan 156 son sınıf öğrencinin demografik bilgilerini şu şekilde sıralamaktadır:

- BÖTE bölümü son sınıf öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu 20 yaşın üzerindedir.

- BÖTE bölümü son sınıf öğrencilerinin çoğunluğunu erkekler oluşturmaktadır.
- Öğrencilerin oldukça büyük bir kısmı meslek liselerinden mezun olmuştur.
- Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu üniversiteye girerken BÖTE bölümünü 6 - 10. sırada tercih etmiştir.

Numanoğlu ve Bayır (2009) BÖTE bölümünde öğrenim gören 39 öğretmen adayının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini kazanma durumlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik gerçekleştirdiği araştırmasında hem erkek hem de kız öğrencilerinin bilgisayar öğretmenliğini tercih oranlarının yakın olduğunu belirtmiştir. Aynı çalışmada öğrencilerin %51,28'i (n=20) öğrenim gördükleri bölüme isteyerek geldikleri, %48,72'sinin (n=19) ise bölüme istemeyerek geldikleri ve öğrencilerin %66,67'sinin (n=26) mezun olunca bilgisayar öğretmeni olarak görev yapmak istediğini, %33,33'ü (n=13) ise mezun olunca bilgisayar öğretmeni olarak görev yapmak istemediği belirtilmiştir.

Erkoç ve Bayrak (2008) BÖTE bölümünde öğrenim gören 114 öğrenciyle mesleki tercih ve çoklu zeka alanları profillerinin belirlenmesi amacıyla yaptıkları çalışmada öğrencilerin %64'ü gibi büyük bir çoğunluğunun meslek lisesinden mezun olduklarını (n=74) ve BÖTE bölümünü OÖBP ve alan sınırlaması (%47) ile sevdiği ve yapmak istediği iş olarak gördükleri (%35) nedeniyle bu bölümü tercih etmiş olduklarını belirtmişlerdir. Aynı çalışmada gelecekte tercih edilen meslek olarak öğrencilerin % 48'i öğretmenlik mesleğini seçmişlerdir. Programcılık (%16) ve diğer meslek grupları (%16) öğretmenlik mesleğinden sonra sıralanmaktadır.

Telli ve Selim (2009) tercih aşamasındaki ve sonrasındaki mesleki beklentilerin belirlenmesi amacıyla BÖTE bölümünde öğrenim gören 63 birinci sınıf öğretmen adayı ile gerçekleştirdikleri çalışmada öğrencilerin %50'sinin (n=32) meslek lisesinden mezun olduklarını belirtilmiştir.

Kurt ve Sular (2011) BÖTE bölümü son sınıf öğrencilerinin meslekleri ile ilgili önyargılarını ve bu önyargılara yönelik çözüm önerileri belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada çalışmaya katılan öğretmen adaylarının mesleki ön yargılarının başında; görev yapacakları okulun fiziksel şartlarının ve mesleki ortamı ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın bazı uygulamalarının gelmekte olduğunu belirtmişlerdir.

Akdağ (2004) BÖTE bölümünde öğrenimini sürdüren 166 öğretmen adayı ile yapmış olduğu çalışmada ise diğer araştırmaların tersine öğrencilerin demografik özellikleri olarak öğretmen adaylarının mezun oldukları ortaöğretim kurumlarının başında genel liseler (% 38) gelmekte, bunu mesleki ve teknik liselerin (% 31.3) izlediğini belirtmiştir. Yine aynı çalışmada öğretmen adaylarının okudukları bölümü seçme nedenlerinin başında; mezun olunca işsizlik problemi yaşamaya-

caklarına inanmaları, bilgisayar öğretmenliğinin gittikçe önem kazandığını düşünmeleri ve üniversite giriş sınavlarında ek puan verilmesi şeklinde özetlenmiştir.

Karataş (2010) BÖTE bölümü son sınıfta öğrenim gören 28 öğretmen adayının zihin haritaları ile mesleklerine ilişkin düşüncelerini öğrenmek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin %54 ünün (n=13) bölüme ilk beş tercihi içerisinde yer verdiğini belirtmiştir. Yine aynı çalışmada öğretmen adaylarının geleceklere ilişkin ürettikleri fikirlerin en çok Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak çalışma (n=20) etrafında yoğunlaştığı görülmüş olmasına rağmen öğretmenliği (n=17) kendi mesleklerinin ilgi alanına giren görevler içerisinde web/grafik tasarımcısından sonra (n=19) ve teknik elemanı olma (n=17) görevi ile eş değerde değerlendirdikleri görülmüştür. Çalışmaya katılan 8 öğretmen adayı da bilgisayar öğretmenlerinin işbirlikçi ve yapılandırmacı gibi liberal eğitim görüşünü yansıtan öğretme-öğrenme yaklaşımlarına vakıf olması gerektiğine dikkati çekmiştir.

BÖTE bölümünden mezun olan öğretmen adaylarına eğitimin her kademesinde öğrencilere, diğer öğretmenlere ve topluma bilgi ve iletişim teknolojileri ile ilgili bilgi ve becerilerinin kazandırılmasında önemli sorumluluklar yüklenmektedir (Karataş, 2010). Çuhadar ve Dursun'un (2010) yapmış oldukları araştırma sonucunda öne sürdükleri BÖTE bölümü mezunlarının yüklenmiş oldukları toplumsal roller şu şekilde belirtilmektedir:

- Teknoloji konusunda rehber ve yol gösteren
- Örnek davranışlarla topluma model olmak
- Teknoloji konusunda bilinçli öğrenciler yetiştirmek
- Toplumda bir teknik servis elemanı olarak algılanmak

Bu amaçlar doğrultusunda BÖTE bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitimlerinde öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının geliştirilmesi ve eğitime ilişkin görüşlerinin belirlenmesi önem kazanmaktadır. Bununla birlikte alanyazında BÖTE bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitim ile ilgili görüşlerini inceleyen çalışmalar kısıtlıdır.

Bu çalışmanın amacı BÖTE bölümünde öğrenim gören son sınıf öğrencilerinin demografik özelliklerini, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ve eğitime ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Bu doğrultuda çalışmada aşağıdaki araştırma problemleri üzerinde durulmaktadır:

1. Araştırmaya katılan BÖTE bölümü son sınıf öğrencilerin demografik özelliklerinin dağılımı (cinsiyet, yaş, kayıtlı olunan program türü, mezun olunan lise ve lise türü) nelerdir?

2. Araştırmaya katılan BÖTE bölümü son sınıf öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları nelerdir?
 - i. Araştırmaya katılan BÖTE bölümü son sınıf öğrencilerin bulundukları bölümü tercih etme nedenleri nelerdir?
 - ii. Araştırmaya katılan BÖTE bölümü son sınıf öğrencilerinin bulundukları bölümü tercih etme nedenleri ile mezun oldukları lise türü arasında ilişki var mıdır?
 - iii. Araştırmaya katılan BÖTE bölümü son sınıf öğrencilerinin gelecekte öğretmenlik mesleğini yapma düşünceleri ile mezun oldukları lise türü arasında ilişki var mıdır?
3. Araştırmaya katılan BÖTE bölümü son sınıf öğrencilerin eğitime ilişkin görüşleri nelerdir?
 - i. Araştırmaya katılan BÖTE bölümü son sınıf öğrencilerinin eğitime ilişkin liberal ve muhafazakar görüşleri arasında bir fark var mıdır?
 - ii. Araştırmaya katılan BÖTE bölümü son sınıf öğrencilerinin eğitime ilişkin liberal ve muhafazakar görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Bu çalışmaya 2009-2010 öğretim yılında Türkiye'deki 16 üniversitenin Eğitim Fakültelerinin BÖTE Bölümüne devam eden 413 son sınıf öğretmen adayı gönüllü olarak katılmıştır. Katılımcılar Fırat Üniversitesi'nden 59 (%14,3), Selçuk Üniversitesi'nden 45 (%10,9), Hacettepe Üniversitesi'nden 43 (%10,4), Yıldız Teknik Üniversitesi'nden 35 (%8,5), Uludağ Üniversitesi'nden 35 (%8,5), Dokuz Eylül Üniversitesi'nden 33 (%8,0), Çanakkale Üniversitesi'nden 29 (%7,0), Balıkesir Üniversitesi'nden 28 (%6,8), Gazi Üniversitesi'nden 23 (%5,6), Yüzüncüyıl Üniversitesi'nden 19 (%4,6), Atatürk Üniversitesi'nden 15 (%3,6), Başkent Üniversitesi'nden 15 (%3,6), Yeni Başarı Üniversitesi'nden 14 (%3,4), Boğaziçi Üniversitesi'nden 10 (%2,4), Ege Üniversitesi'nden 5 (%1,2) ve Karadeniz Üniversitesi'nden 5 (%1,3) BÖTE bölümü son sınıf öğretmen adayından oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Aksu ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilen ve öğretmen adaylarının kişisel bilgilerini, toplumsal alana ilişkin görüşlerini ve eğitim görüşlerini ölçmeyi amaçlayan "Eğitim Fakülteleri Öğrenci Profili Araştırması" anketi kullanılmıştır. Üç bölümden oluşan anketin birinci bölümü öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş, kayıtlı olduğu program, mezun olunan lise türü, yaşamlarını geçirdikleri yerleşim birimi, anne ve babanın iş ve eğitim durumu, bölüm tercih nedenleri ve öğretmenlik yapma düşüncesi gibi kişisel bilgi-

lerinin istendiği 11 sorudan oluşmaktadır. İkinci bölümde ise kamu kurumlarına güven, Avrupa Birliği üyeliği ile ilgili düşünce, kaderci tutum, kendini demokrat bir insan olarak tanımlayabilme, okuma alışkanlıkları, müzik tercihleri ve hayatta karşılaşılan sorulara cevap vermede güvenilir görülen kaynaklara yönelik görüşlerin sorulduğu 10 madde bulunmaktadır. Anketin üçüncü bölümünde yer alan 33 madde ile de öğretmen adaylarının eğitim ve öğretime ilişkin liberal ve muhafazakâr eğitim görüşlerinin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Eğitim ideolojisi ile ilgili çalışmalardan (O’Neil, 1990; Kiraz ve Ozdemir, 2006) yararlanılarak hazırlanmış olan bu bölümdeki sorular Likert tipi 5’li derecelendirme sistemine göre geliştirilmiştir. 33 anket maddesinden 19’u liberal eğitim görüşünü yansıtırken, 14’ü muhafazakâr eğitim görüşüne yöneliktir. Aksu ve diğerleri (2010) anketin bu bölümüne ilişkin Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısını 0,82 olarak belirtmiştir. Bu çalışmada ise Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısı 0,75 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada, anketin sadece birinci ve üçüncü bölümünden elde edilen bulgular sunulmaktadır.

Veri Toplama Süreci ve Analizi

Bu çalışmada Türkiye’deki üniversitelerin Eğitim Fakültelerinin son sınıfında öğrenim gören öğretmen adaylarına yönelik olarak tasarlanan “Eğitim Fakültele-ri Öğrenci Profili” araştırması kapsamında BÖTE bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarından elde edilen veriler değerlendirilmiştir. “Eğitim Fakültele-ri Öğrenci Profili” araştırmasında Türkiye’de Eğitim Fakültesi bulunan tüm üniversitelere “Eğitim Fakülteleri Öğrenci Profili Araştırması” anketi bir bilgilendirme formu ile gönderilmiş ve evren üzerinden bir çalışma yapılması hedeflenmiştir. Anketi doldurarak geri gönderen üniversitelerden gelen veriler incelendiğinde 16 üniversitenin BÖTE bölümlerinden veri elde edildiği görülmüştür.

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde araştırma amaçları doğrultusunda frekans ve yüzde gibi betimsel istatistikler hesaplanmış ve uygun değişkenler kullanılarak t-test ve ki-kare testi analizleri yapılmıştır. T-test ve ki-kare testi analizleri öncesinde analizlere ilişkin varsayımlar kontrol edilmiştir.

BULGULAR

Demografik Özellikler

Çalışmaya katılan son sınıf BÖTE bölümü öğretmen adaylarının demografik özelliklerinin belirlenmesi için betimsel istatistik yöntemleri kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının çoğunluğu (%61,3) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Yaşa göre dağılımları incelendiğinde ise çalışmaya katılan öğretmen adaylarının yarı-

sından fazlasının (%66,4) yaşının 22 ile 24 arasında olduğu görülmektedir. Ayrıca katılımcıların %15,5'inin yaşının 25 ve üzerinde olduğu belirlenmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının tamamına yakını (%91,4) birinci öğretime kayıtlı öğrencilerden oluşmaktadır. % 98,0'ı devlet lisesinden mezun olan katılımcıların BÖTE bölümüne girerken ek puan aldıkları Mesleki ve Teknik Liselerinden (%32,1) mezun olduğunu göstermektedir. Ayrıca katılımcıların %31,6'lık bir bölümünün ise Genel Liselerden mezun olduğu görülmektedir.

Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum

Araştırmaya katılan Eğitim Fakültesi son sınıf BÖTE bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının belirlenmesi için betimsel istatistik yöntemleri ve Ki-kare analizi kullanılmıştır. Katılımcıların başlıca BÖTE bölümünü seçme nedenlerinin öğretmen olma isteği (%29,8), iş bulma olanağı (%28,6), ÖSS puanı (%25,4) çalışma koşulları (%12,5) ve ailenin/çevrenin etkisi (%8,2) olduğu görülmektedir. Diğer taraftan öğretmenlik mesleğinin statüsünü BÖTE bölümünü seçme nedenlerinden biri olarak gören öğretmen adaylarının yüzdesi oldukça düşüktür (%4,1).

BÖTE bölümü öğrencilerinin bulundukları bölümü tercih etme nedenleri ile mezun oldukları lise türleri arasında bir ilişki olup olmadığı Ki-kare analizi kullanılarak incelenmiştir. Analiz öncesinde gözlemlerin bağımsızlığına ve beklenen frekansların sayısal büyüklüğüne ilişkin varsayımlar kontrol edilmiş ve bir ihlale rastlanmamıştır. Analiz sonucu öğrencilerin mezun oldukları lise türleri ile BÖTE bölümünü tercih nedenlerinden “öğretmen olma isteği” ($\chi^2 (2, n= 399) = 9,719, p = 0,008, \text{Cramer's } \nu = 0,156$), “iş bulma olanağı” ($\chi^2 (2, n= 399) = 14,476, p = 0.001, \text{Cramer's } \nu = 0,190$), “ÖSS puanı” ($\chi^2 (2, n= 399) = 19,338, p = 0.000, \text{Cramer's } \nu = 0,220$) ve “Diğer nedenler” ($\chi^2 (2, n= 399) = 19,134, p = 0.000, \text{Cramer's } \nu = 0,219$) arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Elde edilen Cramer's ν değerleri bulunan anlamlı ilişkilerin etki büyüklüğünün düşük olduğunu ve sonuçların örneklemin genişliğinden kaynaklanabileceğini göstermiştir. Çizelge 1'de öğrencilerin mezun oldukları lise türleri ile arasında anlamlı bir ilişki bulunan BÖTE bölümünü tercih etme nedenlerine ilişkin Ki-kare analizi sonuçları özetlenmiştir.

Çizelge 1. BÖTE bölümü öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türleri ile arasında anlamlı bir ilişki bulunan bölümü tercih etme nedenleri

BÖTE bölümünü tercih nedeni		Lise Türü				χ^2 (399)	Cramer's ν
		Mesleki ve Teknik Liseler (Ek puan veren) (%)	Genel Lise (%)	Diğer Liseler (%)	Toplam (%)		
Öğretmen olma isteği	Evet	43,0	28,1	28,9	30,3	9,719**	0,156
	Hayır	7,3	33,1	39,6	69,7		
İş bulma olanağı	Evet	20,5	43,6	35,9	29,3	14,476***	0,190
	Hayır	36,9	26,6	36,5	70,7		
ÖSS puanı	Evet	17,6	47,1	35,3	25,6	19,338***	0,220
	Hayır	37,0	26,3	36,7	74,4		
Diğer nedenler	Evet	50,0	10,6	39,4	16,5	19,134***	0,219
	Hayır	28,5	35,7	35,7	83,5		

Not: ** = $p \leq 0,01$ *** = $p \leq 0,001$

Öğretmen adaylarının büyük bir bölümü (%73,1) mezun olduktan sonra öğretmenlik mesleğini yapmayı düşündüğünü belirtmiştir. Öğretmenlik yapmayı düşünen kız öğrencilerin yüzdesi (%83,9) erkek öğrencilerden (%66,5) daha yüksektir. Başka iş fırsatlarını öğretmenliğe tercih eden öğrencilerin yüzdesinin ise %20,8 olduğu görülmektedir.

Çizelge 2. BÖTE bölümü öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü ile mezun olduktan sonra öğretmenlik yapma düşünceleri arasındaki ilişki

Öğretmenlik yapmayı düşünme	Lise Türü				χ^2 (397)	Cramer's ν
	Mesleki ve Teknik Liseler (Ek puan veren) (%)	Genel Lise (%)	Diğer Liseler (%)	Toplam (%)		
Düşünüyorum	37,8	36,8	42,1	39,0	10,193	0,113
Kesinlikle düşünüyorum	39,4	37,6	24,8	33,5		
Başka iş fırsatlarını öğretmenliğe tercih ederim	16,5	21,6	24,8	21,2		
Düşünmüyorum	4,7	2,4	5,5	4,3		
Kesinlikle düşünmüyorum	1,6	1,6	2,8	2,0		

Not: * = $p \leq 0,5$ ** = $p \leq 0,01$, *** = $p \leq 0,001$

Öğretmen adaylarının gelecekte öğretmenlik mesleğini yapma düşünceleri ile mezun oldukları lise türleri arasında bir ilişkinin olup olmadığını incelenmek için Ki-kare analizi kullanılmıştır. Analiz öncesinde gözlemlerin bağımsızlığına ve beklenen frekansların sayısal büyüklüğüne ilişkin varsayımlar kontrol edilmiş ve bir ihlale rastlanmamıştır. Analiz sonucu öğretmen adaylarının öğretmenlik yapma isteği ile mezun oldukları lise türleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı

görülmektedir (χ^2 (8, n= 397) = 9,719, 10,193, p = 0,252, Cramer's ν = 0,113). Çizelge 2'de elde edilen Ki-kare analizi sonuçları özetlenmektedir.

Öğretmen adaylarının BÖTE bölümünü seçme nedenleri ile gelecekte öğretmenlik yapmak istekleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı Ki-kare analizi kullanılarak incelenmiştir. Analiz öncesinde gözlemlerin bağımsızlığına ve beklenen frekansların sayısal büyüklüğüne ilişkin varsayımlar kontrol edilmiştir. Ancak beklenen frekansların sayısal büyüklüğüne ilişkin varsayımının öğretmenlik yapmak isteği ile BÖTE bölümünü tercih nedenlerinden “Çocuklarla/gençlerle çalışma” ve “Öğretmenlik mesleğinin statüsü” arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan Ki-kare analizlerinde sağlanmadığı görülmüştür. Analiz sonuçları öğretmen adaylarının mezun olduktan sonra öğretmenlik mesleğini yapma isteği ile BÖTE bölümünü tercih nedenlerinden “Öğretmenlik olma isteği” (χ^2 (2, n = 409) = 31,632, p = 0,000, Cramer's ν = 0,278), “Diğer nedenler” (χ^2 (2, n = 409) = 16,479, p = 0,000, Cramer's ν = 0,201), “Çocuklarla/gençlerle çalışma” (χ^2 (2, n = 409) = 6,927, p = 0,031, Cramer's ν = 0,130) ve “Öğretmenlik mesleğinin statüsü” (χ^2 (2, n = 409) = 6,525, p = 0,038, Cramer's ν = 0,126) arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Cramer's ν değerlerinden bu ilişkilerin düşük etki büyüklüğünde olduğu görülmektedir. Çizelge 3'te elde edilen anlamlı Ki-kare analizi sonuçları özetlenmektedir.

Çizelge 3. BÖTE bölümü öğretmen adaylarının mezun olduklarında öğretmenlik yapmak isteği ile arasında anlamlı bir ilişki bulunan bölüm tercih etme nedenleri

BÖTE bölümünü tercih nedeni	Öğretmenlik yapmayı düşünme					χ^2 (409)	Cramer's ν
		Düşünüyorum (%)	Başka iş fırsatlarını öğretmenliğe tercih ederim (%)	Düşünmüyorum (%)	Toplam (%)		
Öğretmen olma isteği	Evet	91,9	5,7	2,4	30,1	31,632***	0,278
	Hayır	65,0	27,3	7,7	69,9		
Diğer nedenler	Evet	53,0	34,8	12,1	16,1	16,479***	0,201
	Hayır	77,0	18,1	5,0	83,9		
Çocuklar / gençlerle çalışma	Evet	100,0	0,0	0,0	4,4	6,927*	0,130
	Hayır	71,9	21,7	6,4	95,6		
Öğretmenlik mesleğinin statüsü	Evet	100,0	0,0	0,0	4,2	6,525*	0,126
	Hayır	71,9	21,7	6,4	95,8		

Not: * = $p \leq 0,5$ *** = $p \leq 0,001$

Eğitime İlişkin Görüşler

Çalışmaya katılan son sınıf BÖTE bölümü öğrencilerinin eğitime ilişkin görüşlerinin hangi anlayışa daha yakın olduğunun belirlenmesi için, muhafazakâr ve liberal eğitim anlayışına yönelik sorulan anket maddelerinin aritmetik ortalaması hesaplanmış ve iki görüş arasında anlamlı bir fark olup olmadığı eşleştirilmiş örneklem t-testi ile incelenmiştir. Analiz sonucu öğrencilerin liberal eğitim görüşü genel ortalaması ($\bar{x} = 4,02$, $SS = 0,36$) ile muhafazakâr eğitim görüşü genel ortalaması ($\bar{x} = 3,38$, $SS = 0,54$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğunu göstermiştir [$t(411) = 22,18$, $p = 0,000$, $r = 0,21$]. BÖTE bölümü öğretmen adaylarının eğitim ilişkin görüşlerinde liberal bakış açısının muhafazakâr bakış açısına göre daha fazla benimsendiği görülmektedir.

Çizelge 4. BÖTE bölümü öğretmen adaylarının liberal eğitim görüşlerine ilişkin maddelere verdikleri yanıtların bazıları

	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
Liberal eğitim görüşleri			
Bireysel farklılıklar (fiziksel, psikolojik ve sosyal) bireysel benzerliklerden daha önemlidir; bu nedenle eğitim programları belirlenirken bireysel farklılıklara öncelik verilmelidir.	%85,7	%9,9	%4,4
Okul, bireysel ve grup olarak problem çözme becerileri üzerinde yoğunlaşmalıdır.	%94,1	%4,2	%1,7
Okul programları hem öğrencilerin hem de toplumun değişen ihtiyaçlarına göre sürekli güncellenmelidir.	%93,9	%3,9	%2,2
Öğretmenin esas amacı, bilgiyi aktarmaktan ziyade öğrencilerde öğrenmeye karşı ilgi ve istek uyandırmak olmalıdır.	%96,6	%1,0	%2,4
Öğrenci kendi kişisel gereksinimlerine en uygun eğitim konusunda karar veren kişi olmalıdır.	%84,4	%12,2	%3,4

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının eğitime, okulun amaç ve işlevine, öğretmene ve öğrenciye ilişkin liberal ve muhafazakâr görüşleri ise betimsel istatistik yöntemleri kullanılarak incelenmiştir. Çizelge 4'te öğretmen adaylarının liberal eğitim görüşünü yansıtan bazı anket maddelerine verdikleri yanıtlar yer almaktadır. Anket maddelerine verilen yanıtlar incelendiğinde, öğretmen adaylarının büyük bir bölümünün liberal eğitim görüşüne yönelik bu anket maddelerine “katılıyorum” yanıtını verdikleri görülmektedir. Diğer bir ifade ile BÖTE bölümü öğretmen adayları öğretmenin bilgiyi aktaran değil öğrenmeye ilgi ve

istek uyandıran bir kişi olması, okulun problem çözme becerilerine ağırlık vermesi, okul programlarının değişen ihtiyaçlarını göz önünde bulundurması, eğitim programlarında bireysel farklılıklara öncelik verilmesi ve öğrencilerin kişisel gereksinimlerine uygun olan eğitimi seçebilmesi gerektiğini düşünmektedir

Çizelge 5. BÖTE bölümü öğretmen adaylarının muhafazakâr eğitim görüşlerine ilişkin maddelere verdikleri yanıtların bazıları

	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
Muhafazakâr eğitim görüşleri			
Eğitim geleneksel ilke ve uygulamaları temelinde yürütülmelidir.	%26,7	%19,6	%53,7
Okulun temel amacı, var olan toplumsal düzen içinde gerek duyulan bilgi ve becerileri aktarmaktır.	%61,5	%20,7	%17,8
Okul programları, bireysel konulardan daha çok toplumun uzun vadeli gereksinimlerine cevap veren konulara ağırlık vermelidir.	%66,6	%22,6	%10,8
İnsanların doğruyu algılayışı ve değer yargıları genellikle benzer olduğundan öğretim programlarının çeşitlendirilmesine gerek yoktur.	%14,4	%11,7	%73,9

BÖTE bölümü son sınıf öğretmen adaylarının muhafazakâr eğitim anlayışına yönelik bazı anket maddelerine verdikleri yanıtlar ise Çizelge 5’de gösterilmektedir. Belirtilen anket maddelerine verilen yanıtlar irdelendiğinde, öğretmen adaylarının eğitimin geleneksel ilke ve yöntemler ile yürütülmesi ve tek tür öğretim programlarının bulunması düşüncesine katılmadıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra, öğretmen adaylarının çoğunluğu okulun temel amacının toplumun ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerileri aktarmak olduğu ve buna paralel olarak da okul programlarının toplumun uzun vadeli gereksinimlerine uygun olarak hazırlanması gerektiği görüşlerine ise katılmaktadırlar. Bulgulardan öğretmen adaylarının eğitime ilişkin görüşlerinde liberal anlayışın daha baskın olduğu ancak muhafazakâr eğitim görüşünün etkisinin de göz önünde bulundurulması gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışma BÖTE bölümünde öğrenim gören son sınıf öğrencilerinin demografik özelliklerini, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ve eğitime ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmayı hedeflemektedir.

Demografik Özellikler

Araştırmanın ilk bulgusuna göre BÖTE bölümü son sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğu erkek öğrencilerden (%61,3) ve Mesleki ve Teknik Lise (%32,1) mezunlarından oluşmaktadır. Bu oran öğrencilerin üniversite öğrenimlerine başlamış oldukları 2004-2005 ortaöğretim istatistikleri ile benzerlik göstermektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2004 – 2005 istatistiklerine göre ortaöğretimdeki 3.039.449 öğrencilerin % 57'si erkek; % 43'ü ise kız öğrencilerden oluşmaktadır (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2005). Demografik özellik olarak cinsiyet dağılımının belirtilen yıllar arasında Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde öğrenim gören öğrenciler arasındaki oran % 62 erkek ve % 38 kız olarak dağılım göstermektedir (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2005). Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2010 – 2011 istatistiklerine göre de ortaöğretimde öğrenim gören erkek ve kız öğrenci yüzdelerinin sırasıyla % 54 ve % 46 olduğu görülmektedir (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2011). 2010 – 2011 yılları arasında Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerin de aynı şekilde bir dağılım gösterdikleri görülmektedir. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (2011) verilerine bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin %56'sı erkek, % 44'ü kız öğrencilerden oluşmaktadır. Akkoyunlu ve Orhan (2003) 159 BÖTE bölümü son sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada da son sınıf öğrencilerinin çoğunluğunu erkeklerin oluşturduğunu belirtmişlerdir (%68). Bu bağlamda çalışmada elde edilen demografik bilgi olarak son sınıf BÖTE öğrencilerinin cinsiyet dağılımları hem üniversiteye giriş yaptıkları yıl hem de mevcut sisteme kayıtlı olan öğrenci sayıları açısından tutarlılık göstermektedir.

Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum

Araştırmanın diğer bir bulgusu da son sınıf BÖTE öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklılık göstermesidir. Numanoglu ve Bayır (2009) BÖTE bölümü dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrenciler arasında yaptıkları çalışmaya katılan öğretmen adaylarının yaklaşık yarısının bölümü isteyerek (n=20) diğer yarısının da (n=19) istemeyerek seçtiklerini belirlemişlerdir. Dolayısıyla BÖTE bölümlerinin öğrenciler tarafından tercih edilmesinin altında yatan nedenlerin araştırılması önemlidir. Bu çalışmaya katılan öğretmen adayları BÖTE bölümünü seçme nedenleri arasında en çok öğretmen olma isteği (%29,8), iş bulma olanağı (%28,6) ve ÖSS puanı (%25,4) olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgu Akdağ (2004)'ın 166 BÖTE öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirdiği çalışmasının sonuçlarını destekler niteliktedir. Akdağ (2004) BÖTE bölümünün seçilme nedeni olarak öğrencilerin mezun olunca işsizlik problemi yaşamayacaklarına inanmaları, bilgisayar öğretmenliğinin gittikçe önem kazandığını düşünmeleri ve üniversite giriş sınavlarında ek puan verilmesi olarak belirlemiştir. Sanalan ve diğerleri (2010) 63 BÖTE bölümü öğrencisi ile yaptıkları çalışmanın bölüm seçme nedenleri de çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Yaptıkları çalışmada öğrencilerin bölüm seçme nedenleri olarak ÖSS puanı,

sosyal çevre, öğretmenlik mesleğinin cazip hale gelmesi ve bilgisayar alanına duyulan ilgi olarak özetlenmiştir. Bu çalışmadaki bölüm seçme nedeni olarak çalışma koşullarının, aile ve çevre etkisinin, çocuklarla çalışmanın ve öğretmenlik mesleğinin statüsünün düşük oranlarda tercih edilmesi gençlerin üniversite sınavı tercihlerinde genel olarak eğilimlerinin bu alanlardan bağımsız şekilde yapıldığının göstergesi olarak yorumlanabilir. Burada öğrenciler tarafından diğer nedenler olarak yapılan giriş nedeni tercihi sonraki araştırmalarda bu konunun detaylı şekilde irdelenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

BÖTE bölümlerinin seçilme nedenleri çerçevesindeki bulgulara ait olarak öğretmen olma isteği nedeninin mezun olunan liseler arasında farklılık göstermesi ek puan alarak mezun olan öğrencilerin, genel lise ve diğer lise mezunlarının meslek tercihlerini öğretmenlik olarak seçtiklerinin bir göstergesi olarak düşünülebilir. Özellikle hem ek puan alınan mesleki ve teknik liselerden mezun olan hem de öğretmen olma isteğiyle tercih yapan öğrencilerin sayısı (%43) bu liselerin misyonunu yerine getirme açısından değer taşımaktadır. Diğer liselerden mezun ve öğretmen olma isteğiyle seçim yapan öğrencilerin oranları da çok düşük değerlerde olmaması BÖTE bölümünü seçen öğrencilerin çok büyük bir oranda öğretmen olma isteğiyle tercih yaptıklarını göstermektedir.

Bu kapsamda değerlendirildiğinde kolay iş bulabilme nedeniyle BÖTE bölümünü tercih eden öğrencilerin çoğunluğunun genel liselerden mezun öğrencilerden (%43,6) oluşuyor olması da bölümün yeni yapılandırılan bir bölüm olması ve bölüm ismi olarak öğrencileri bu neden çerçevesinde seçim yapmış olmalarını destekleyebilir. Burada diğer bir bulgu da kolay iş bulma nedeni olarak bölümü seçmemiş ek puan alan liselerden mezun olan öğrencilerin oranıdır (%36,9). Buradaki bu oran yukarıdaki bulgular ile desteklenmiş olup öğretmen olma isteğinin ağırlıklı olarak tercih edilmesiyle açıklanabilir.

ÖSS puanının bölüm tercih edilirken neden olarak seçilmesi çoğunlukla genel liselerden mezun olan öğrenciler tarafından yapılmıştır (%47,1). Bu durum BÖTE bölümünün üniversite tercih puanının genel liselerden mezun öğrenciler açısından diğer bölüm puanlarına oranla avantajlı olmasından ileri gelme olasılığı yüksektir. Bu bulgu kapsamında ÖSS puanını bölüm tercihi olarak seçmeyen ek puanlı liselerden mezun öğrencilerin fazla olması (%37) ve tercih olarak bu seçeneği seçen öğrencilerin oranının da az olması (%17,6) çalışma kapsamında beklenmeyen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü öğrencilerin ek puan alarak mezun oldukları düşünürse ÖSS puanının tercih nedeni olarak bu kadar düşük oranda işaretlenmesi yukarıda değinilen ve çok fazla oranda tercih edilen öğretmen olma isteği tercihi açıklanabilir. Bir diğer olasılık da çalışmadaki bu maddenin katılımcılar açısından çok açık şekilde anlaşılamaması olabilir. Sonraki çalışmalarda ÖSS puanının düşük/yüksek olması gibi bir açıklama maddeye eklenmesi yerinde bir tercih olabilir.

Ayrıca yukarıda değinilen üç bölüm tercih nedenlerinin (öğretmen olma isteği, iş bulma olanağı ve ÖSS puanı) etkili bir rol oynamasının yanında öğrencilerin mezun oldukları lise türü bakımından BÖTE bölümlerini seçme nedenleri arasından diğer nedenlerin de ağırlığı önemli ölçüde görülmektedir. Özellikle meslek liselerinden mezun olan öğrencilerin (%50) bölüm seçiminde diğer nedenleri ağırlıklı olarak seçmeleri açıklanması gerekli bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. BÖTE bölümlerinin tercih edilmesine yönelik olarak diğer nedenlerin ortaya çıkarılması sonraki araştırmalar açısından irdelenmesi gerekli olan bir konudur.

Çalışmanın diğer bulgusu da tüm lise gruplarından mezun olan BÖTE öğrencilerinin mezun olduktan sonra meslek olarak öğretmenlik yapmayı düşünmekte olduklarıdır. Meslek seçimi, kişinin birçok meslek türü arasından kendi kişiliğine, özelliklerine ve yeteneklerine en uygun olduğunu düşündüğü ve kendisine doyum sağlayacağına inandığı işe yönelmesidir (Karataş, 2010). Bu yüzden tüm lise gruplarından mezun öğrencilerin çok büyük oranda öğretmenlik yapmayı düşünmesi şüphesiz ki BÖTE bölümlerinin lisans eğitimi sonrası mezun olunan ortaöğretim kurumuna bakılmaksızın kendilerine en uygun olarak düşündükleri meslek tercihlerini göstermektedir. Buradaki bu tercih lisans eğitimlerinde almış oldukları eğitim ile açıklanabilir. Bu bulgu Numanoglu ve Bayır'ın (2009) çalışmalarındaki sonuçlar ile benzerlik göstermektedir. Çalışmalarına katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%66,67) mezun olduktan sonra öğretmen olmak istediklerini belirtmişlerdir. Mevcut çalışmada diğer bir seçenek olan başka iş fırsatlarını öğretmenliğe tercih eden öğrenciler ise büyük oranda genel (%21,6) ve diğer liselerden (%24,8) mezun olmuş olan öğrenci grubundan gelmekte olup lisans eğitimlerine başlamadan sahip oldukları eğitim ve kültürel davranışların üniversite eğitimleri katkısıyla açıklanabilir.

Çalışmanın bir diğer önemli bulgusu ise BÖTE bölümü son sınıfta öğrenim gören öğrencilerin lisans eğitimleri öncesi bölüm seçme nedenleri ile üniversite mezuniyeti sonrası geleceğe yönelik tercihlerinin ortaya çıkarılmasının hedeflendiği bölümdür. Karataş (2010) çalışmasında geleceğe yönelik tercihlerde BÖTE öğrencilerinin mezuniyet sonrası verecekleri kararların net olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Buna rağmen diğer çalışmalarda BÖTE öğrencilerinin gelecek beklentileri açısından olumsuz bir tavır içinde olmadıkları belirtilmiştir (Sanalan ve diğ., 2010). Bu çalışmada ise elde edilen bulgulara göre öğretmen olma isteğiyle bölümü seçen öğrencilerinin büyük bölümü (%91,9) lisans eğitimleri sonrasında gelecekte öğretmenlik yapmayı düşünmektedir. Bu bulgu öğrencilerin lisans eğitiminin BÖTE bölümlerindeki gelecek tercihleri kapsamında bölüm öncesi tercihleriyle değişiklik göstermediğini vurgulamaktadır. Bu kapsamda değerlendirildiğinde asıl önemli olan bulgu ise öğretmen olma isteği ile bölümü seçmeyen adaylar arasında lisans mezuniyetleri sonrasında öğretmenlik yapmayı düşünen öğrenci oranının %65 olmasıdır. Buradan hareketle öğretmen adaylarının lisans eğitimleri süresi sonucunda gelecekleri açısından öğretmenlik mesleğini

büyük oranda seçtikleri sonucuna varılabilir. Numanoğlu ve Bayır (2009)'da çalışmalarında benzer bir sonuç ile karşılaşmışlardır. Çalışmalarında bölüme istemeyerek gelen %48,72'lik kısımdan bir grup öğrencinin lisans eğitimi sonucunda öğretmenlik mesleğini yapacakları yönünde görüş bildirdiklerini aktarmışlardır. Yine aynı kapsamda bu çalışmada öğretmen olma isteğiyle bölümü seçmeyen fakat lisans mezuniyeti sonrası başka iş fırsatlarını öğretmenliğe tercih edenlerin oranıdır (%27,3). Şüphesiz ki farklı kültür, şehir ve liselerde öğrenim gören öğrencilerin mezuniyet sonrası öğretmenlik dışında iş fırsatlarına yönelme oranının bu kadar düşük olması BÖTE bölümlerinin eğitim programları ve lisans derslerinin kapsamı hakkında önemli bir sonuç vermektedir. Bu kapsamda Dursun ve Çuhadar (2009) BÖTE bölümlerinin eğitim programlarının ve ders içeriklerinin çeşitlilik oluşturması gerekliliğine vurgu yapmışlardır. Çocuklarla / gençlerle çalışma ve öğretmenlik mesleğinin statüsü ile BÖTE bölümünü seçen öğrencilerin tümü öğretmenlik yapmayı düşünmektedir. Lisans eğitimleri öncesinde bu nedenleri seçmeyerek bölüme gelen öğrencilerin büyük kısmı da (%71,9) öğretmenlik yapmayı düşünmektedir. Her iki nedenin de öğretmenlik mesleğiyle yakından ilgili oluşu lisans sürecinde kazanılan davranış değişikliğiyle açıklanabilir. Bu bulgu ile ilgili olarak diğer bir önemli sonuç da ankette katılımcıların bölüm tercih sebebi olarak diğer nedenleri seçenlerin yarısından fazlasının (%53) öğretmenlik yapmayı düşünmesidir. Diğer nedenlerin belirlenmesine ışık tutacak diğer sonuç da BÖTE'yi diğer nedenler kapsamında seçmeyip lisans sonrası öğretmen olmayı düşünenlerin oranıdır (%77). Diğer bulguların sonuçlarında da ifade edildiği gibi sonraki araştırmalarda irdelenmesi gerekli olan diğer nedenler seçeneğinin %53 ve %77 gibi yüksek oranlarda olması öğretmen olma isteği ve öğretmenlik mesleğinin statüsü gibi meslek ile ilgili bir maddeleri içermesi olasılığını güçlendirmektedir.

Eğitim ile İlgili Görüşler

BÖTE bölümü son sınıf öğrencilerinin eğitime ilişkin görüşlerine bakıldığında ise bulgular muhafazakâr eğitim görüşlerine göre liberal eğitim görüşlerinin daha çok benimsendiğini göstermektedir. Öğrencilerin liberal eğitim görüşlerini daha fazla benimsemesinde öğretim ve öğrenim ortamlarında bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı ile yapılandırmacı yaklaşım arasındaki ilişkinin önemli rol oynadığı söylenebilir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı ile yapılandırmacı yaklaşım arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır (Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich, 2010; Duffy ve Jonassen, 1992; Hermans, Tondeur, van Braak ve Valcke, 2008). Bu bakımdan BÖTE bölümünden mezun olan öğretmen adayının öğretim ve öğrenim ortamlarında aktif ve yüksek düzeyde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanılacak olması yapılandırmacı öğrenme kuramını büyük oranla uygulayacağı anlamına gelebilir. Yapılandırmacı yaklaşımının ontoloji olarak esasiliğe epistemoloji olarak ise akılcılığa dayanması (Schuh ve Barab, 2007) BÖTE bölümü öğrencilerinin eğitim ile ilgili görüşlerinin liberal yaklaşımlardan etkilenebileceği durumunu ortaya koymaktadır.

BÖTE bölümü son sınıf öğrencileri eğitim ile ilgili görüşlerinde liberal bakış açısını daha fazla benimsemelerine karşın bulgular öğrencilerin çoğunluğunun okulun amacı ve okul programlarına ilişkin muhafazakâr görüşlere katıldıklarını göstermiştir. Öğretmenlerin ya da öğretmen adayların eğitim ile ilgili inanış ve değerlerinin tek bir felsefi ya da ideolojik bakış açısını temel alması beklenemez. Öğretmenlerin eğitim ile ilgili görüşleri birden fazla felsefi ya da ideolojik yaklaşımın özgün olarak harmanlanmasından oluşmaktadır (Parkay ve Standford, 2007; Ryan ve Cooper, 2004). Bu nedenle BÖTE bölümü öğrencilerinin liberal eğitim görüşlerini daha fazla benimsemelerine karşın muhafazakâr eğitim görüşlerine de sahip olmaları olağan bir durumdur.

KAYNAKLAR

- Akdağ, M. (2004). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmeni adaylarının demografik özellikleri ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 06-09 Temmuz, Malatya, Türkiye. 106-108.
- Akkaya, N. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. 25, 35-42.
- Akkoyunlu, B. (2002). Educational technology in Turkey: Past, present and future. *Educational Media International*. 39 (2), 165-173.
- Akkoyunlu, B., Orhan, F., & Umay, A. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için “Bilgisayar öğretmenliği öz-yeterlik ölçeği” geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 29, 1-8.
- Akkoyunlu, B. & Orhan, F. (2003). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz yeterlik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. 2 (3), 86-93.
- Akpınar, E., Yıldız, E. & Ergin, Ö. (2006). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. 19, 56-62.
- Aksu, M., Demir, C. E, Daloğlu, A., Yıldırım, S. & Kiraz, E. (2010). Who are the future teachers in Turkey. Characteristics of entering student teachers. *International Journal of Educational Development*, 30(1), 91-101.
- Aksu, M., Daloğlu, A., Yıldırım, S., Kiraz, E. & Demir, C. E. (2008). Geleceğin öğretmenleri kimler: Eğitim fakülteleri öğrenci profili. *İlköğretmen*. 16, 44-49.
- Çelikten, M., Şanal, M. & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 5 (2), 207-237.
- Çuhadar, C.& Dursun, Ö.Ö. (2010) Bilişim teknolojileri öğretmeni adaylarının gözüyle öğretmenlik mesleği. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 1 (1).
- Doll, R. C. (1990). *Curriculum improvement: Decision making and process*. Boston: Ally and Bacon.
- Doyle, M. (1997). Beyond life history as a student: Pre-service teachers' beliefs about teaching and learning. *Collage Student Journal*. 31, 519-532.
- Duffy, T. M. & Jonassen, D. H. (1992). Constructivism: New implications for instructional technology. In T. M. Duffy & D. H. Jonassen (Eds.), *Constructivism and the technology of instruction: A conversation* (pp. 1-16). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dursun, Ö.Ö. & Çuhadar, C. (2009). Bilgisayar öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin düşünceleri. P. Aşkar, B. Akkoyunlu, A. Altun, M. Erdem, S.S. Seferoğlu, Y.K.Usluel, H. Tüzün, A. Özkök, ve H. Yurdagül (Ed.), *Proceedings of the 9th International Education Technology Conference* (s. 361-367). Ankara, Türkiye. www.iet-c.net/publications/ietc2009.pdf adresinden 10 Temmuz 2011 tarihinde edinilmiştir.

- Erkoç, M.F. & Bayrak, B.K. (2008). Yükseköğretim öğrencilerinin mesleki tercih ve zekâ alanları üzerine bir araştırma: Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencileri örneği. *Proceedings of the 8th International Education Technology Conference* (s. 655-659). Eskişehir, Türkiye. <http://www.iet-c.net/publications/ietc2008.pdf> adresinden 10 Temmuz 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Ertmer, P.A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration?. *ETR&D*, 53 (4), 25-39.
- Ertmer, P., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255-284.
- Girgin, G., Akamca, G.Ö., Ellez, A.M. & Oğuz, E. (2010). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları mesleki benlik saygıları ve mesleki yeterli inançları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 1-15.
- Gutek, G. L. (1988). *Philosophical and ideological perspective on education*. Massachusetts: Allyn and Bacon
- Hermans, R., Tondeur, J., van Braak, J., & Valcke, M. (2008). The impact of primary school teachers' educational beliefs on classroom use of computers. *Computers & Education*, 51(4), 1499-1509.
- Kagan, D. M. (1992). Implication of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27 (1), 65 - 90.
- Karataş, S. (2010). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri (BÖTE) öğretmen adaylarının mesleklerine ilişkin zihin haritalarının analizi (Gazi Üniversitesi Örneği). *Abi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 159-173.
- Kayak, S. & Orhan, F. (2009). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin görev yaptıkları okullarda üstlendikleri sorumlulukların incelenmesi. 1. *Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*; Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye. 1-3 Mayıs 2009.
- Kiraz, E., & Ozdemir, D. (2006). The relationship between educational ideologies and technology acceptance in pre-service teachers. *Educational Technology and Society*, 9 (2), 152-165.
- Kiraz, E., Demir, C. E., Aksu, M., Daldoglu, A., & Yıldırım, S. (2010). Öğretmen adaylarının eğitim görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9 (2), 526 - 540.
- Kurt, B. & Sular, E. (2011). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü (BÖTE) öğrencilerinin meslekleri ile ilgili önyargıları. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 2 (2).
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (2005). Milli eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2004-2005. <http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/ist2004-2005.rar> adresinden edinilmiştir.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (2011). Milli eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2010-2011. http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_organ_egitim_2010_2011.pdf adresinden edinilmiştir.
- Numanoğlu, G. & Bayır, Ş. (2009). Bilgisayar öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Abi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 197-212.

- O'Neill, E. F. (1990). *Educational ideologies: Contemporary expressions of educational philosophy*. Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Ornstein, A. C. & Levine, D. U. (1993). *Foundations of education* (5th ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Özbek, R., Kahyaoğlu, M. & Özgen, N. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2), 221-232.
- Parajes, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307 - 332.
- Parkay, F. W. & Standford, B. H. (2007). *Becoming a teacher* (7th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Phenix, P. H. (1961). *Philosophies of education*. New York: John Wiley & Sons
- Ryan, K. & Cooper, J. M. (2004). *Those who can teach* (10th ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Sanalan, V.A., Telli, E. Selim, Y., Öz, R., Koç, A. & Çelik, E. (2010). BÖTE öğrencilerinin programa bakış açıları: Tercih öncesi ve sonrası durum. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 33-51.
- Schuh, K., & Barab, S. A. (2007). From philosophy to pedagogy: Exploring relationships. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. J. G. van Merriënboer, & M. P. Driscoll (Eds.). *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (3rd ed., pp. 213-263). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Telli, E. & Selim, Y. (2009). BÖTE öğrencilerinin tercih aşamasındaki ve sonrasındaki mesleki beklentilerinin belirlenmesi. P. Aşkar, B. Akkoyunlu, A. Altun, M. Erdem, S.S. Seferoğlu, Y.K. Usluel, H. Tüzün, A. Özkök, ve H. Yurdagül (Ed.), *Proceedings of the 9th International Education Technology Conference* (s. 529-535). Ankara, Türkiye. www.iet-c.net/publications/ietc2009.pdf adresinden 10 Temmuz 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Usta, E. & Korkmaz, Ö. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar yeterlikleri ve teknoloji kullanımına ilişkin algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7 (1), 1335-1349.

EXTENDED ABSTRACT

This study presents the demographics, attitudes toward teaching profession, and educational perceptions of senior students who attend the Computer Education and Instructional Technology departments. The attitude which teachers have toward their teaching profession plays an important role for fulfillment basic tasks of teaching profession and the success in their profession (Akkaya, 2009). Therefore, having preservice teachers develop attitudes toward teaching profession is as essential as the knowledge and skills required for teaching profession (Girgin, Akamca, Ellez and Oğuz, 2010; Usta and Korkmaz, 2010). Moreover, the education perceptions of the teachers also play a significant role for their plans, decisions and classroom activates (Parajes, 1992). Conservative and liberal educational views are two fundamental educational perceptions which teachers could have. Although these educational perceptions are formed before preservice teacher education, education faculties have a key role to shape them (Doyle, 1997; Parajes, 1992). As a conclusion, to determine attitudes toward teaching profession and educational perceptions of senior students who attend the Computer Education and Instructional Technology departments is significant to evaluate and restructure the teacher education programs.

Within this scope, the study sample consisted of 413 senior students from 19 CEIT departments in 16 universities in Turkey. The data were gathered through a questionnaire, entitled "Faculty of Education students' profile". This questionnaire was developed by Aksu, Demir, Daloğlu, Yıldırım ve Kırız (2010). In this study, its Cronbach's Alpha reliability value is 0,75 which is an acceptable value for the instrument. Data were analyzed by using descriptive statistics, Chi-Square and t-test to examine the preservice teachers' attitude toward teaching profession and their educational perceptions. Before the analysis, the assumptions of Chi-Square and t-test were checked.

The results indicated that majority of students are male (61.3%) and mostly graduated from vocational and technical high schools (32.1%). Moreover, pertaining to attitudes toward teaching profession, this study revealed that most preservice teachers preferred their own department because of their intention to become a teacher (29.9%), the high possibility of finding a job (28.6%), and their score in the university entrance exam (25.4%). These results are in coherence with those given by Sanalan, Telli, Selim, Öz, Koç ve Çelik (2010), Karataş (2010), and Akdağ (2004). Moreover, the result of chi-square test indicates that there is a significant relationship between the types of high schools which the preservice teachers graduated and their preferences of the CEIT department, which are becoming a teacher, high possibility of finding a job, their score in the university entrance exam and other reasons. In addition, most students (73.1%) want to be a teacher after the graduation. Similar findings have also been reported by recent studies conducted by Karataş (2010), Dursun & Çuhadar (2009), and Numanoğlu & Bayır (2009). Furthermore, the result of

chi-square test disclosed that there is a significant relationship between the preservice teachers' desire to be a teacher and the type of high school which they graduated. Additionally, chi-square test showed that there is a significant relationship between the preservice teachers' desire to be a teacher and such other reasons as, becoming a teacher, working with children/teenagers, the status of teaching profession and other.

Pertaining to their educational perceptions, the result of t-test showed that those preservice teachers hold more liberal ideas ($\bar{X} = 4.02$, $SD = 0.36$) rather than conservative ones ($\bar{X} = 3.38$, $SS = 0.54$; $t(411) = 22.18$, $p = 0.000$, $r = 0.21$). However, the descriptive analysis of the liberal and conservative items depicted that the preservice teachers also hold some conservative educational perceptions even though they mostly had liberal ones. On the basis of these findings, it can be suggested that teachers' educational perceptions are comprised mainly of different philosophical, and ideological approaches blended authentically (Parkay & Stanford, 2007; Ryan & Cooper, 2004).

YAZARLAR HAKKINDA

Evren Şumuer Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünde doktor adayı ve araştırma görevlisidir. İlgi alanları arasında hizmet öncesi ve içi öğretmenlerin teknoloji eğitim, eğitimde teknoloji kullanımı, elektronik performans destek sistemi ve öğretim tasarımı yer almaktadır. İletişim Adresi: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, 06800 Ankara. E-posta: sumuer@metu.edu.tr

İlker Yakın Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde doktor adayı ve araştırma görevlisidir. İlgilendiği araştırma konuları birey başarımlar teknolojisi, elektronik performans destek sistemleri, teknoloji entegrasyonu, öğrenme ve başarımlar teknolojisi araçlarının tasarımı, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi ve hizmet öncesi öğretmen eğitimidir. İletişim Adresi: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, 06800 Ankara. E-posta: iyakin@metu.edu.tr

Soner Yıldırım Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünde profesördür. Öğretmenlerin teknolojileri eğitimi ve entegrasyonu, Elektronik performans destek sistemleri, öğrenme nesneleri ve okulöncesi eğitimde dijital hikaye kullanımı araştırma konuları arasındadır. İletişim Adresi: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, 06800 Ankara. E-posta: soner@metu.edu.tr

ABOUT THE AUTHORS

Evren Sumuer is a Ph.D. candidate and research assistant in the department of Computer Education & Instructional Technology at Middle East Technical University. Her research areas include pre and inservice teachers' technology training, use of technology in education, electronic performance support system (EPSS) and instructional design. Correspondance address: Middle East Technical University, Faculty of Education, Department of Computer Education and Instructional Technology 06800 Ankara. E-mail: sumuer@metu.edu.tr

Ilker Yakin is a Ph.D. candidate and a research assistant at Department of Computer Education and Instructional Technology, Middle East Technical University. His research focuses on human performance technology, Electronic Performance Support System (EPSS), technology integration, design, development, and evaluation of learning and performance technology tools, and pre-service teacher education. Correspondance address: Middle East Technical University, Faculty of Education, Department of Computer Education and Instructional Technology 06800 Ankara. E-mail: iyakin@metu.edu.tr

Soner Yildirim is a professor in the department of Computer Education & Instructional Technology at METU. His research interest includes teachers' technology training and integration, Electronic Performance Support System (EPSS), learning objects and the use of digital storytelling in preschool education. Correspondance address: Middle East Technical University, Faculty of Education, Department of Computer Education and Instructional Technology 06800 Ankara. E-mail: soner@metu.edu.tr

FARABİ DEĞİŞİM PROGRAMI ÖĞRENCİLERİNİN ALGILANAN SOSYAL DESTEKLERİ İLE ÖZNEL İYİ OLUŞLARININ İNCELENMESİ

Dr. Vesile Oktan
Karadeniz Teknik Üniversitesi

Özet

Bu araştırmanın amacı, üniversitelerin nitelikli insan yetiştirme amacına dönük olarak sundukları imkanlardan biri olan Farabi Öğrenci Değişim Programı'na dahil olan öğrencilerin sosyal destek sistemlerini ve öznel iyi oluşlarını incelemektir. Araştırma grubunu Karadeniz Teknik Üniversitesi'nin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören 70 Farabi Değişim Programı öğrencisi ve 70 Farabi Değişim Programı öğrencisi olmayan toplam 140 öğrenci oluşturmaktadır. Ölçme aracı olarak Öznel İyi Oluş Ölçeği, Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde, t-testi kullanılmıştır. Sonuçlar, Farabi Değişim Programı öğrencisi olan ve olmayan üniversite öğrencilerinin, öznel iyi oluşları ve algılanan sosyal destekleri arasında farklılık göstermemiştir. Buna karşılık Farabi Değişim Programı öğrencisi olan kız ve erkek öğrencilerinin öznel iyi oluş puanları ve sosyal destek puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Değişim programı öğrencisi olmayan kız ve erkek üniversite öğrencilerinin algılanan öznel iyi oluş puanları ve sosyal destek puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Anahtar Sözcükler

Farabi Değişim Programı, Öznel iyi oluş, Sosyal destek.

© 2010, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 9 (18), 47-60

AN INVESTIGATION OF THE SOCIAL SUPPORTS PERCEIVED BY AND SUBJECTIVE WELL-BEING OF THE STUDENTS IN FARABI EXCHANGE PROGRAM

Dr. Vesile Oktan

Karadeniz Technical University

Abstract

This study aims at analyzing the social supports perceived by and subjective well-being of students included in the Farabi Student Exchange Program, which is an opportunity rendered by universities to develop qualified individuals. The experiment group consisted of 70 students in the Farabi Exchange Program and 70 students who are not included in the Farabi Exchange Program - 140 students in total - studying in various departments of the Black Sea Technical University. The Subjective Well-being Scale, the Perceived Social Support Scale and Personal Information Forms were used as measurement tools. SPSS 16.0 software was used in data analysis. The t test was also used in analysis of the research data. Results have not revealed any difference between university students in the Farabi Exchange Program and those not in the Farabi Exchange Program in terms of their subjective well-being and the social supports perceived. A significant difference was figured out between male and female students included in the Farabi Exchange Program in terms of their subjective well-being scores and social support scores. No significant difference was found in subjective well-being scores and social support scores between male and female students who are not included in the Farabi Exchange Program. Findings were discussed vis-à-vis the literature.

Keywords

Farabi Exchange Program, Subjective well-being, Social support.

GİRİŞ

Günümüzde üniversiteler çoğunlukla iş dünyasına eleman yetiştiren kurumlar olarak görülmeye başlamıştır. Üniversiteler gelişimi kesintisiz kılma, sürekli değişimi sağlama, bireye meslek yaşamı için gerekli bilgiyi verme, bireyin bütüncül olarak gelişimini sağlama ve bireye vizyon kazandırmaya dönük fırsatlar sunma sorumluluğunu üstlenmişlerdir. Bu amaca dönük olarak üniversiteler, öğrencilerine çeşitli eğitim ve öğrenim fırsatları sunma ihtiyacı hissetmektedirler. Bu fırsatlardan biri, üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri üniversiteyi ve sahip oldukları imkanları değiştirmek istemeleri ve böylece değişik eğitim ortamları tanıyarak bilgi ve tecrübelerini arttırmak istemeleri durumunda, öğrenimlerini bir süre başka bir üniversitede sürdürebilmelerini öngören Farabi Değişim Programı olarak adlandırılan uygulamadır.

Farabi Değişim Programı'ndan yararlanan üniversite öğrencileri her ne kadar kendi istek ve talepleriyle bu programdan yararlanmış olsalar da, değişim yaptıkları üniversitelere yerleştikten sonra yeni bir ortama uyum sağlama ile karşı karşıya kalma ve beklentilerini karşılayamama gibi problemler yaşayabilmektedirler. Uzun süre yaşayıp alıştıkları ortamlardan ayrılıp, tamamen farklı bir çevreye ve bu çevrenin koşullarına ve kültürüne ayak uydurmakta zorlanabilmektedirler. Eğitim nedeni ile yeni ve farklı değerlere yönelen bu öğrenciler; bu değerler içinde yaşadıkları toplum tarafından kabul görmediğinde mutsuz olabilmektedirler. Oysa mutluluk, yaşamın bir çok boyutunda iyi oluşun gelişmesine yardımcı olan psikolojik bir güç ve neşe kaynağı olarak tanımlanmaktadır. Psikoloji alanında “öznel iyi oluş” şeklinde kavramlaştırılan mutluluk (Diener, 1984; Hyborn, 2000), insanlar için önemli ve ulaşılacak istenen bir amaçtır. Öznel iyi oluş, bireyin yaşamı 'olumlu' biçimde değerlendirmesini gerektirir. Bununla ilişkili olarak olumlu duygulanım, doyum, kendini adayabilme, bağlanma ve yaşamın anlamını beraberinde getirir (Diener ve Seligman 2004).

Öznel iyi olmanın duygusal ve bilişsel olmak üzere iki bileşeni vardır. Duygusal bileşenler olumlu ve olumsuz duygudan oluşmaktadır. Bilişsel bileşen ise bireyin yaşam doyumudur. Olumlu duygu, isteklilik, enerjik olma ve kararlılık gibi duygu durumlarının bileşimini ifade ederken; olumsuz duygu üzüntü, kaygı, öfke, suçluluk ve küçümseme gibi hoş olmayan duyguları içermektedir. Bilişsel bileşen olan yaşam doyumunu, bireyin yaşamının çeşitli alanlarını (iş, evlilik, sağlık, eğitim vb.) değerlendirmesidir (Ben-Zur, 2003). Kişi haz veren yaşantıları daha çok deneyimliyor ve haz vermeyen yaşantıları daha az deneyimliyorsa bu durumda yüksek öznel iyi oluşa sahiptir. Kişilik, kültür, gelir, din ve eğitim gibi birçok etmenin öznel iyi oluş üzerinde etkili olduğu bilinmektedir (Deneve ve Cooper, 1998; Diener, Suh ve Lucas, 1999; Yetim, 2001; Schimmack ve ark., 2002; Tuzgöl Dost, 2006; Cihangir Çankaya, 2009; Tuzgöl Dost, 2010). Bu nedenle eğitim ortamlarını bir süre değiştirmiş olan üniversite öğrencilerinin yeni eğitim ortamlarında öznel iyi oluşlarının incelemesi ihtiyacı hissedilmiştir.

Diğer yandan Farabi Değişim Programı öğrencileri bulundukları üniversiteden ayrılarak mevcut sosyal destek ağlarından da uzaklaşmış olmaktadır. Bu öğrenciler yeni ortamlarında destek sistemini oluşturmada ya da mevcut sosyal destekten faydalanabilmede ne kadar başarılı olmaktadır? Öznel iyi oluşa etki ettiği düşünülen önemli faktörlerden biri de sosyal destektir. Mutlu ve nisbeten daha az mutlu insanların karşılaştırılmasında sonuçlar mutlu insanların benzer yüksek kalitede arkadaş ilişkileri, aile desteği ve romantik ilişkilere sahip ve daima yakınları ile güçlü sosyal ilişkiler içinde olduğunu göstermektedir (Diener, Diener ve Tamir, 2004). Literatürde sosyal destek ile ilgili farklı tanımlamalara rastlamak mümkündür. Sosyal destek, bireyin toplumsal ve psikolojik sorunlarının çözümünde, önlenmesinde ve tedavisinde zorlanmalı durumlarla başa çıkabilmesinde, ruh sağlığını koruyabilmesinde farkında olduğu güçlü kaynaklardır (Yıldırım, 1997). Lepore, Evans ve Schneider'e (1991) göre ise bireylerin sevildiklerine, korunduklarına inandıkları bir sosyal sisteme bağlanması, gerçek kabul ettikleri yardımı sağlamaları veya önemli, değerli buldukları sosyal gruba bağlılık geliştirmeleri olarak tanımlanmaktadır. Ben-David ve Leichtentritt (1999) ise sosyal desteği, kişinin sosyal ihtiyaçlarını başkalarıyla etkileşimleri yoluyla giderme derecesi olarak tanımlamaktadırlar. Görüldüğü gibi sosyal destek yalnızca yakın aile bireylerinden alınan destek ve yakınlık olarak ifade edilmemektedir. Sosyal destek ihtiyacı ve ulaşılabilirliği, kişinin sosyal yaşamı boyunca değişmekte ve birçok olay tarafından etkilenmektedir. Sosyal desteğin birey tarafından olumlu olarak algılanması ve kullanılması için belli unsurlar mevcut olmalıdır. Kişi sosyal destek için ihtiyaç algılamalıdır. Desteğin ulaşılabilirliğini algılamalı, desteği nasıl kullanacağını bilmelidir. Görüldüğü gibi pek çok faktör kişinin sosyal desteği kullanmasını etkilemektedir. Değişim programından yararlanarak bulundukları ortamdan ayrılan öğrenciler bir bakıma geçici bir göç yaşamış olmaktadır. Göç, bu süreci yaşayan herkes için sarsıcı bir deneyim olmakla beraber, bireyler bu süreçten farklı düzeylerde ve farklı yönlerde etkilenmektedirler (Gün, 2002). Farabi Değişim Programı öğrencilerinin durumlarının bu açıdan da değerlendirilmesi gerekli bulunmuştur.

Mevcut literatürün, Uluslararası Öğrenci Değişim Programı olarak ifade edilen Erasmus programına odaklandığı görülmektedir. Bu çalışma ise bir ulusal öğrenci değişim programı olan Farabi Değişim Programına odaklanmıştır.

Bu bilgiler ışığında araştırmada Farabi Değişim Programı öğrencileri ile değişim programına tabi olmayan öğrencilerin sosyal destek sistemleri ve öznel iyi oluşları arasında farklılık olup-olmadığını belirlemek amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Araştırma Karadeniz Teknik Üniversitesi'nin çeşitli bölümlerinde 2010-2011 eğitim-öğretim döneminde öğrenim gören ve 70'i Farabi Değişim Programı öğrencisi, 70'i Farabi Değişim Programı öğrencisi olmayan, toplam 140 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Farabi Değişim Programı öğrencisi olan katılımcıların 37'si kız, 33'ü erkek ve aynı sınıflardan ve değişim programı öğrencisi olmayan katılımcıların ise 35'i kız, 35'i erkek öğrencidir. Katılımcıların 15'i İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde, 12'si Mühendislik Fakültesi'nde, 13'ü Fen-Edebiyat Fakültesi'nde, 24'ü Eğitim Fakültesi'nde, 4'ü İletişim Fakültesi'nde ve 2'si Mimarlık Fakültesi'nde öğrenim görmektedirler.

Veri Toplama Araçları

Ölçme aracı olarak; Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği, Öznel İyi Oluş Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Yaş, cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, sınıf düzeyi ve değişim öğrencisi olup olmadığı ile ilgili bilgileri almaya dönük olarak, araştırmacı tarafından hazırlanan toplam 5 sorudan oluşan bir formdur.

Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği: Eker, Arkar ve Yaldız (2001) tarafından geliştirilmiştir. Üç farklı kaynaktan alınan sosyal desteğin yeterliliğini öznel olarak değerlendiren bir ölçektir. Aile, arkadaş ve özel bir insan (aile ve arkadaşların dışında kalan bir kişi) üç farklı kaynağı oluşturmaktadır. 12 maddeden oluşan bir ölçektir. Her madde 7 aralıklı bir ölçek kullanılarak derecelendirilmektedir. Her alt ölçekteki dört maddenin puanlarının toplanması ile alt ölçek puanı elde edilmekte ve bütün alt ölçek puanlarının toplanması ile de ölçeğin toplam puanı elde edilmektedir. Elde edilen puanın yüksek olması algılanan sosyal desteğin yüksek olduğunu ifade eder. Ölçeğin Cronbach Alpha formülü ile üç farklı örneklem gruptan elde edilen verilerle hesaplanan güvenirlik katsayıları 0.80 ile 0.95 arasında değişmiştir. Alt ölçekler kabul edilir düzeyde iç tutarlılığa sahiptir. Ölçeğin geçerlik çalışması, yine üç farklı örneklem grubunda ve UCLA Yalnızlık Ölçeği, Algılanan Sosyal Destek Ölçeği, Belirti Tarama Listesi ve Beck Umutsuzluk Ölçeği ile korelasyonlara bakılarak gerçekleştirilmiştir. Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin diğer ölçekler ile korelasyonları 0.50 ile 0.73 arasında değişmektedir (Eker, Arkar ve Yaldız, 2001).

Öznel İyi Oluş Ölçeği: Bireylerin öznel iyi oluş düzeylerini saptayabilmek için Tuzgöl Dost (2005) tarafından geliştirilmiş bir ölçektir. Öznel İyi Oluş Ölçeği (ÖİÖ) 46 maddeden oluşan Likert tipi bir ölçektir. Ölçekte, yaşam alanlarına ilişkin kişisel yargılar ile olumlu ve olumsuz duygu ifadeleri yer almaktadır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları 209 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştiril-

miştir. ÖİÖ'nin yapı geçerliği temel bileşenler analizi ile saptanmıştır. Ayrıca ölçeğin madde-toplam puan korelasyonları incelenmiştir. ÖİÖ'den alınan puanların alt ve üst % 27'lik puan grupları ortalamaları t testi ile karşılaştırılmış; gruplar arasında anlamlı fark olduğu gözlenmiştir. Yapılan benzer ölçekler geçerliği çalışmasında ise ÖİÖ ile Beck Depresyon Envanteri (BDI) arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=-.70$). Ölçeğin Cronbach Alpha formülü ile hesaplanan güvenirlik katsayısı .93; test-tekrar test uygulaması ile hesaplanan güvenirlik katsayısı ise .86 olarak saptanmıştır. Her bir maddenin puanları 5 ile 1 arasında değişmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 46, en yüksek puan 230'dur. Yüksek puan öznel iyi oluş düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir (Tuzgöl Dost, 2005).

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Ölçme araçları ve Kişisel Bilgi Formu araştırmacı tarafından öğrencilere gruplar halinde sınıf ortamında uygulanmıştır. Uygulamadan önce araştırmanın amacı ve ölçme araçlarının ne şekilde cevaplanacağı konusunda gerekli açıklamalar yapılmıştır. Verilerin çözümlemesinde SPSS 16.0 programından yararlanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde, t testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Farabi Değişim Programı öğrencisi olan ve olmayan üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş (ÖİÖ) puanlarının değişim programı öğrencisi olma durumuna göre fark göstermediği ($t_{(138)} = -.110$, $p>.05$) bulgulanmıştır. Yapılan bağımsız t-testi sonucunda üniversite öğrencilerinin algılanan sosyal destek (ASD) puanlarının da öğrenci türüne göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır ($t_{(138)} = -1.254$, $p>.05$). Sonuçlar Çizelge 1'de gösterilmiştir.

Çizelge 1. Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş ve algılanan sosyal destek puanlarının öğrenci türüne göre karşılaştırılması

Değişken	Grup	N	Ort.	SS	Sd	t	p
ÖİÖ	Farabi	70	172,27	29,52	138	-.110	.912
	Normal	70	172,80	27,15			
ASD	Farabi	70	63,25	15,90	138	-1.254	.150
	Normal	70	66,45	14,23			

Farabi Değişim Programı öğrencisi olan kız ve erkek öğrencilerin öznel iyi oluş ve algılanan sosyal destek puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı bağımsız t- testi ile analiz edilmiştir. Sonuçlar Çizelge 2'de gösterilmiştir. Farabi Değişim Programı öğrencisi olan kız ve erkek öğrencilerin öznel iyi oluş puanları ($t_{(68)} = 3.25$, $p \leq .05$) ve algılanan sosyal destek puanları ($t_{(68)} = 2.65$, $p \leq .05$)

arasında anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre kız öğrencilerin öznel iyi oluş puanları ($X=182.43$, $Ss=24.85$) erkek öğrencilerin öznel iyi oluş puanlarından ($X=160.68$, $Ss=30.50$) daha yüksektir. Farabi Değişim Programı olan kız öğrencilerin algılanan sosyal destek puanlarının ($X=67.81$, $Ss=13.80$) erkek öğrencilerin algılanan sosyal destek puanlarından ($X=58.15$, $Ss=16.75$) daha yüksek olması, algılanan sosyal destek puanlarında gözlenen farklılığın kaynağı olarak gösterilebilir.

Çizelge 2. Farabi öğrencilerinin öznel iyi oluş ve algılanan sosyal destek puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılması

Değişken	Cinsiyet	N	Ort.	SS	Sd	t	p
ÖİÖ	Kız	37	182,43	24,85			
	Erkek	33	160,68	30,50	68	3.25	.002*
ASD	Kız	37	67,81	13,80			
	Erkek	33	58,15	16,75	68	2.65	.01*

Farabi Değişim Programı öğrencisi olmayan kız ve erkek öğrencilerin öznel iyi oluş ve algılanan sosyal destek puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı bağımsız t testi ile analiz edilmiştir. Sonuçlar Çizelge 3'te gösterilmiştir. Farabi öğrencisi olmayan kız ve erkek öğrencilerinin öznel iyi oluş puanları ($t_{(68)}=1.30$, $p>.05$) ile algılanan sosyal destek puanları ($t_{(68)}=1.45$, $p>.05$) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Çizelge 3. Değişim öğrencisi olmayan üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş ve algılanan sosyal destek puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılması

Değişken	Cinsiyet	N	Ort.	SS	Sd	t	p
ÖİÖ	Kız	35	176,78	23,27			
	Erkek	35	168,33	30,73	68	1.30	.196
ASD	Kız	35	68,75	14,24			
	Erkek	35	63,87	14	68	1.45	.154

TARTIŞMA

Sonuçlar, Farabi Değişim Programı öğrencisi olan ve olmayan üniversite öğrencilerinin algılanan sosyal destek ve öznel iyi oluş düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. Literatürde Farabi Değişim Programı öğrencilerinin durumunu değerlendiren bir çalışmaya rastlanmazken, uluslararası öğrenci değişim programı olarak adlandırılan Erasmus öğrencilerinin durumunu değerlendiren çalışmalara rastlanılmıştır. Yurt dışına giden Hacettepe Üniversitesi Erasmus öğrencilerinin memnuniyet düzeylerinin araştırıldığı bir çalışmada, öğrencilerin büyük çoğunluğunun günlük yaşam, akademik yaşam ve öğrenci destek hizmetleri konusunda beklentilerinin karşılandığı bulgulanmıştır (Yağcı,

Ekinci, Burgaz, Kelecioğlu, ve Ergene, 2007). Sakarya Üniversitesi'nde eğitim gören yabancı uyruklu öğrencilerin durumunu inceleyen bir çalışmanın bulgularına göre, öğrencilerin mutluluk oranları genel olarak yüksektir ve kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin memnuniyet oranları arasında belirgin bir farka rastlanmamıştır (Bayraktaroğlu ve Mustafayeva, 2009).

Özellikle Farabi Değişim Programı öğrencilerinin durumunu değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmada elde edilen, Farabi Değişim Programı öğrencisi olan ve olmayan üniversite öğrencilerinin algılanan sosyal destek ve öznel iyi oluş düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığına ilişkin bulgu, Farabi Değişim Programı ile Karadeniz Teknik Üniversitesi'ne gelen öğrencilerin öznel iyi oluşlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, değişim programı ile gelen öğrencilerin kendi istekleri ve talepleriyle değişim programına katılmış olmaları ve buna bağlı olarak yeni ortamları tanıma ve fırsatlardan yararlanmaya istekli ve açık olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Öğrenim ortamlarını değiştirmeye istekli ve bu konuda kendi kararlarını almış olmaları, öğrencilerin karşı karşıya kalabilecekleri problemleri çözümlemede daha becerikli ve güçlü olabileceklerini gösteriyor olabilir. Diğer yandan bu bulgu, Farabi Değişim Programı öğrencilerinin kendi istekleri ile öğrenim ortamlarını değiştirmiş olmalarının dışında Karadeniz Teknik Üniversitesi'ndeki yeni imkan ve ortamlardan memnun oldukları, gerekli oryantasyon çalışmalarını aldıkları şeklinde de yorumlanabilir. Messer ve Wolter (2007) İsviçre'de üniversite mezunları üzerinde yapmış oldukları bir çalışmada, Erasmus Programına katılmış öğrencilerin daha yüksek maaş ve statü ile işe başladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin, öğrenci hareketliliği ile bilgilerinin artacağı konusuna olan inançlarının tam olduğunu ve profesyonel ve akademik kariyerlerinde avantajlı olduklarını kabul ettiklerini belirtmişlerdir. Özellikle son yıllarda gerek ülke içinde gerekse ülke dışında öğrenci değişiminin arttığının görüldüğünü ifade etmişlerdir. Bu durum yurtiçi değişim programı olan Farabi için de geçerli olabilir.

Çeşitli nedenlerle (ekonomik, toplumsal, siyasal) insanların bireysel ya da kitlesel olarak yer değiştirme eylemi ya da yaşanılan yerin değiştirilmesi göç olarak tanımlanır. İster kısa süreli ister uzun süreli olsun bu yer değiştirme, çoğu zaman iç göç biçiminde olmaktadır (Şahin, 2001). Dolayısıyla öğrenim için yer değiştiren öğrencileri kısa süreli iç göç yaşayan bireyler olarak tanımlamak mümkündür. Göç doğal olarak bir stres kaynağı olmakta ve birey üzerinde bazı olumsuz sonuçlara neden olmaktadır (Ponizovsky, Radomislensky & Grinshpoon, 2009). Bu olumsuz etkilere rağmen geçici iç göç yaşayan bu öğrencilerin öznel iyi oluşlarının istenilen düzeyde olması, bu kararı gönüllü vermiş olmalarına ve yeni ortamlarında beklentilerini büyük ölçüde karşılamış olmalarına dayandırılabilir. Diğer yandan Erasmus programının öğrencilere, yabancı deneyimlerden faydalanmak, özellikle dil kazanımı, kültürel anlaşılabilirliği arttırmak gibi becerileri elde etme fırsatı da sunduğu belirtilmiştir (Teichler & Jahr, 2001) Erasmus Programı ile değişim öğrencileri; uluslararası tecrübe edinmede kendine güvenlerini art-

tırma, yabancılara karşı derin bir anlayış ve toleransla kültürel farkındalıklarını arttırma ve profesyonel gelişimin yanında kişisel gelişimlerini de sağlama fırsatı bulmuşlardır (Cushner & Mohan, 2002; Kızılaslan, 2010). Benzer becerilerin aynı ülke sınırları içinde olsa da farklı yerel deneyimlerden beslenmek, farklı kültürleri tanıma ve kültürel farklılıkları kabule karşı anlayışı geliştirmek Farabi değişim programının katkıları olarak değerlendirilebilir.

Farabi Değişim Programı öğrencisi olan kız ve erkek öğrencilerinin öznel iyi oluşları ve sosyal destek düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu fark kız öğrencilerin öznel iyi oluş ve sosyal destek puanlarının erkek öğrencilerin öznel iyi oluş ve sosyal destek puanlarından daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Öznel iyi oluşun cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı çeşitli araştırmalara göre farklılık göstermektedir. Araştırma bulgusunu destekleyen ve desteklemeyen çalışmalara rastlamak mümkün görünmektedir. Bazı çalışmalar öznel iyi oluşun cinsiyete göre farklılaştığına işaret ederken (Güven, 2008; Cenkseven ve Akbaş, 2007) bazı çalışmalar da öznel iyi oluşla cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir (Hampton & Marshall, 2000; Katja, Paivi, Marja-Terttu ve Pekka, 2002; Mahon, Yarcheski ve Yarcheski, 2005; Saygın ve Arslan, 2009; Cihangir Çankaya, 2009; Tuzgöl Dost, 2006; Tuzgöl Dost, 2010). Genel olarak çalışmalar yaş, cinsiyet, ırk, eğitim, gelir düzeyi ve medeni durum gibi demografik değişkenlerle öznel iyi oluş arasında zayıf bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu farklı bulgulara bağlı olarak, cinsiyetin bireyin öznel iyi oluşu ile güçlü bir ilişkiye sahip olmadığını belirtmek mümkün görünmektedir (Tuzgöl Dost, 2010).

Algılanan sosyal desteğin kız öğrencilerde erkek öğrencilere göre yüksek olması beklenen bir sonuç olarak görülmektedir. Birçok araştırma, algılanan sosyal desteğin cinsiyet değişkenine göre kızlar lehine değiştiğini göstermektedir (Kim, 2001; Yeh, 2004; Başer, 2006; Kozaklı, 2006). Erkeklerin sosyalleşme sürecinde, kendi kendilerine hareket etmelerinin, kendine güvenmelerinin ve güçlü olmalarının özellikle desteklenmesi sosyal desteğin gelişimi ve kullanılmasını engelleyebilir. Aksine kadınların sıcak, duyarlı ve sorunlarını başkalarıyla paylaşan özelliklere sahip olmaları beklendiği için sosyal destek kaynaklarını daha kolay kullandıkları ve aynı şekilde sosyal desteği vermede becerili oldukları şeklinde yorumlanabilir. Ancak Farabi Değişim Programı öğrencisi olan üniversite öğrencilerinde algılanan sosyal desteğin cinsiyete göre farklılık gösterdiği görülürken, Farabi Değişim Programı öğrencisi olmayan üniversite öğrencilerinin algılanan sosyal destek düzeylerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği görülmektedir. Bu bulgu, yeni ve yabancı bir ortama dahil olduğunda kız ergenlerin sosyal destek almada daha başarılı oldukları şeklinde değerlendirilebilir.

KAYNAKLAR

- Başer, Z. (2006). *Aileden algılanan sosyal destek ile kendini kabul düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi. üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Bayraktaroğlu, S. ve Mustafayeva, L. (2009). Türk yüksek öğretim sistemi ve Türk Dünyası ilişkileri: Sakarya Üniversitesi'nde eğitim gören yabancı uyruklu öğrenciler örneği. *Journal of Azerbaijani Studies*, 12, 284-292.
- Ben-David, A., & Leichtertritt, R. (1999). Ethiopian and Israeli students' adjustment to college: The effect of the family, social support and individual coping styles. *Journal of Comparative Family Studies*, 30, 297-313.
- Ben-Zur, H. (2003). Happy adolescents: The link between subjective well-being, internal resources, and parental factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(2), 67-79.
- Cenkseven, F. ve Akbaş, T. (2007). Üniversite öğrencilerinde öznel ve psikolojik iyi olmanın yordayıcılarının incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 27, 43-65.
- Cihangir Çankaya, Z. (2009). Öğretmen Adaylarında Temel Psikolojik İhtiyaçların Doyumu ve İyi Olma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 691-711.
- Cushner, K., & Mahon, J. (2002). Overseas student teaching: Affecting personal, professional, and global competencies in an age of globalization. *Journal of Studies in International Education*, 6, 44-58.
- Deneve, K. ve Cooper, H. (1998). The happy personality a meta analysis of personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 124, 197-229.
- Deiner, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-57.
- Diener, E., Suh, E. ve Lucas, E. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.
- Diener, R., Diener, E. ve Tamir, M. (2004). The psychology of subjective well-being. *Journal Article Expert*, 133.
- Diener E, Seligman MEP (2004) Beyond money: Toward an economy of well-being. *Psychological Science in the Public Interest*, 5, 1-31.
- Eker, D., Arkar, H. ve Yaldız, H. (2001). Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeği'nin gözden geçirilmiş formunun faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 12, 17-25.
- Gün, Z. (2002). *Ergen ruh sağlığı ve göç* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Güven, İ.G. (2008). *Fen ve genel lise öğrencilerinin cinsiyet ve sosyometrik statülerine göre öznel iyi oluş düzeyleri, genel sağlık örüntüleri ve psikolojik belirti türleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Hampton, N. Z. ve Marshall, A. (2000). Culture, gender, self efficacy and life satisfaction: A comparison between Americans and Chinese people with spinal cord injuries. *Journal Of Rehabilitation*, 3, 21-29.
- Hybron, D. (2000). Two philosophical problems in the study of happiness. *Journal of Happiness Studies*, 1, 207-225.
- Katja, R., Paivi, A.K., Marja-Terttu, T. ve Pekka, L. (2002). Relationships among adolescent' subjective well-being, health behavior and school satisfaction. *Journal of School Health*, 72, 243-250.

- Kızılaslan, İ. (2010). International experiences of Turkish student teachers: A multiple case study. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 4, 108-114.
- Kim, O. (2001). Sex differences in social support, loneliness and depression among Korean college students. *College of Nursing Science*, 88, 521- 526.
- Kozaklı, H. (2006). *Üniversite öğrencilerinde yalnızlık ve sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkilerin karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Lepore, S.J., Evans, G.W. & Schneider, M.L. (1991). Dynamic role of social support in the link between chronic stress and psychological distress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 899-909.
- Mahon, N.E., Yarcheski, A. ve Yarcheski T.J. (2005). Happiness as related to gender and health in early adolescents. *Clinical Nursing Research*, 14, 175–190.
- Messer, D. & Wolter, S. C. (2007). Are student exchange programs worth it? *Higher Education*, 54, 647–663.
- Ponizovsky, A.M., Radomislensky, I. & Grinshpoon, A. (2009). Psychological distress and its demographic associations in an immigrant population: Findings from the Israeli national health survey. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 43, 68-75.
- Saygın, Y. ve Arslan, C. (2009). Üniversite öğrencilerinin sosyal destek, benlik saygısı ve öznel iyi oluş düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 207-222.
- Schimmack, U, Radhakrishnan, P., Oishi, S., Dzokoto, V. ve Ahadi, S. (2002). Culture, personality and, and subjective well-being: Integrating process models of life satisfaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 582-593.
- Şahin, C. (2001). Yurt dışı göçün bireyin psikolojik sağlığı üzerindeki etkisine ilişkin kuramsal bir inceleme. *G.Ü. Gazî Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 57-67.
- Teichler, U. & Jahr, V. (2001). Mobility during the course of and after graduation. *European Journal of Education*, 36, 443-458.
- Tuzgöl Dost, M. (2005). Öznel iyi oluş ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3, 103-110.
- Tuzgöl Dost, M. (2006). Subjective well-being among university Students. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 188-197.
- Tuzgöl Dost, M. (2010). Güney Afrika ve Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin bazı değişkenlere göre öznel iyi oluş ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35, 75-89.
- Yağcı, E., Ekinci, C.E., Burgaz, B., Kelecioğlu, H.ve Ergene, T. (2007). Yurt dışına giden Hacettepe Üniversitesi Erasmus öğrencilerinin memnuniyet düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 229–239.
- Yeh, S.C.J. (2004). Living alone, social support and feeling lonely among the elderly. *Social Behavior and Personality*, 32, 129- 139.
- Yetim, Ü. (2001). *Toplumdan bireye mutluluk resimleri*. İstanbul:Bağlam Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. (1997). Algılanan sosyal destek ölçeğinin geliştirilmesi, güvenirliği ve geçerliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 81–87.

EXTENDED ABSTRACT

In this study it was aimed to evaluate the whole lessons that found in the secondary teacher education graduate program. Reaching all the students (10 departments and 308 students) that attended the program in total three semesters was aimed with through this study which was conducted by descriptive method. The number of the students that filled in the questionnaires changed between 167 and 223. Two instruments, developed by the researchers, were used for data collection. For the development of the instruments expert views were taken and the reliability check was done by testing 180 people as a pilot study. The theoretical lessons' questionnaire Cronbach Alpha was found 0.97 and the practical lessons' questionnaire was found 0.96. At the end of each semester questionnaires were used for all the lessons (total 14) that were found in the program. Questionnaires were tried to be done when the students were in the class and the academic staff was not in. For analyzing the questionnaires, first of all the items that had negative expressions were recoded. After that, for the items that were filled in Likert style, the means of each item were calculated and then those which are in that factor, the means of the means were obtained by dividing item number that were found in that factor. For analyzing the items that were not in Likert style, frequency and percentage were calculated and presented by combining for all lessons.

According to the results, it was emerged out that students regarded the "Instructional Technology and Material Development" lesson the most useful one from the purpose, instructional activities, assessment, the relationship with the academic staff and general situation aspects. "Guidance" from the purposes of the lesson and the relation of the academic staff perspectives; "Analysis of Secondary Education Textbooks" from the content perspective; "Introduction to Teaching Profession" from the conduction of the lesson and the use of equipment perspective; "Elective I" from the assessment perspective; "Special Instructional Methods II" from the general estimations had low means. "School Experience I" lesson had the highest means from the behaviors of academic staff and general judgments perspectives. Regarding the practical lesson teachers' behaviors, "Teaching Practice" lesson had the highest means.

It was seen that all the lesson objectives were read in class and the content of the lessons were found necessary and interesting in professional life by the students. In all lessons academic staff's relation with the students was positive; especially the participation in the judgments related to personality characteristics such as merry and being thoughtful were high. Except two out of theoretical lessons, in nine lessons it was expressed that the lessons were conducted by students' sharing the subjects and presenting one by one. It was seen that, mostly presentation, question and answer, course book, blackboard and projec-

tion were used. For assessment method, exam, presentation were used and participation to lesson was scored. According to practical lessons, eight lesson observations had been done in three lessons and it was seen that students found this enough. Although it was expressed that academic staff only went once to practice school in “School Experience I and II” lessons or they never went or only once they went to the practice school in “Teaching Practice” lesson, most of the students found this enough.

Results indicated significant problems in the qualifications of teaching although the students regarded the lesson subjects as interesting, useful and pleasurable with the communication skills of the academic staff. In practical lessons, it was seen that the frame principals that were prepared by Higher Education Council were not put into practice. Students’ not being in high academic expectations or not being in the search of qualified education were confirmed with the results (so many absences, program’s being regarded as a certification program rather than a graduate program, the practice of teaching’s being boring) of the project that is the part of this study. This situation indicates that the problems in the program had common reasons and for permanent solutions changes should be done.

Consequently, it is impossible to utter that secondary teacher education graduate program lessons were conducted effectively and improvement is needed in several ways.

YAZARLAR HAKKINDA

Dr. Vesile Oktan, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nde yardımcı docent olarak görev yapmaktadır. Yazar doktora derecesini 2008 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nden almıştır. İletişim Adresi: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Söğütli, 61335 Trabzon.

Eposta: vesile@ktu.edu.tr

ABOUT THE AUTHORS

Dr. Vesile Oktan is working at Karadeniz Technical University Fatih Faculty of Education Department of Educational Sciences as an assistant professor. She had her Phd in 2008 from Karadeniz Technical University Social Sciences Institute. Correspondence Address: Karadeniz Technical University, Fatih Faculty of Education, Department of Educational Sciences Söğütli, 61335 Trabzon, Turkey.

Email: vesile@ktu.edu.tr

THE EFFECT OF STUDENTS' INDIVIDUAL DIFFERENCES ON PROBLEM SOLVING SKILLS AND MOTIVATION IN PROBLEM-BASED LEARNING

Dr. Serife Ak

Adnan Menderes University

Abstract

This study investigates the effects of students' prior knowledge levels and learning approaches on their perceived problem solving skills and motivation in a computer supported Problem Based Learning (PBL) environment. A 3x3 factorial design was used to investigate the effects of students' prior knowledge levels and learning approaches. The experimental process of the study lasted 5 weeks and was carried out on 83 university students. The Scale of Approaches to Learning, the Scale of Motivation towards PBL, and the Prior Knowledge Test are developed by researchers, and the Problem Solving Inventory as developed by Heppner and Peterson were used. The collected data were analyzed by t test, One-Way ANOVA, Two-Way ANOVA for Mixed Measures and MANOVA. It was found that the levels of prior knowledge of the students and their learning approaches do not have an effect alone or combined on their perceived problem solving skills and motivation towards PBL. For this research group it can be stated that whatever learning approaches and level of prior knowledge they have, all the students have responded positively to the PBL in terms of perceived problem solving skills and motivation..

Keywords

Problem-based learning, Learning approaches, Problem solving skill, Motivation.

PROBLEME DAYALI ÖĞRENMEDE ÖĞRENCİLERİN BİREYSEL FARKLILIKLARININ PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ VE GÜDÜLENMEYE ETKİSİ

Dr. Şerife Ak

Adnan Menderes Üniversitesi

Özet

Bu araştırmada bilgisayar destekli Probleme Dayalı Öğrenmede (PDÖ) üniversite öğrencilerinin önbilgi düzeylerinin ve öğrenme yaklaşımlarının problem çözme becerileri ve güdülenmelerine olan etkileri incelenmiştir. Araştırmada 3x3 faktöryel desen kullanılmıştır. Araştırmanın 5 hafta süren deneysel işlemleri, “Eğitsel Yazılımların Tasarımı Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi” dersini alan 83 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen “Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği”, “Probleme Dayalı Öğrenmeye Yönelik Güdülenme Ölçeği”, “Önbilgi Testi” ve Heppner ve Peterson tarafından geliştirilen “Problem Çözme Envanteri” kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde t testi, tek faktörlü ANOVA, tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA ve MANOVA gibi parametrik test teknikleri kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, PDÖ uygulamasının öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmede ve güdülenme düzeylerini artırmada önemli bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin önbilgi düzeylerinin ve öğrenme yaklaşımlarının problem çözme becerisine ilişkin algı ve güdülenmeleri üzerinde ortak etkilerinin bulunmadığı ortaya çıkarılmıştır. Bu bulguya dayanarak bu araştırma grubu için baskın öğrenme yaklaşımları ve önbilgi düzeyleri ne olursa olsun bütün öğrencilerin, problem çözme becerisine ilişkin algıları ve güdülenme açısından probleme dayalı öğrenmeden olumlu şekilde etkilendiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler

Probleme dayalı öğrenme, Öğrenme yaklaşımları, Problem çözme becerisi, Güdülenme.

INTRODUCTION

The historical underpinnings of problem-based learning (PBL) date back to the work of John Dewey (1963) at the University of Chicago and his commentary on experimental education (McDonald, 2002). Recognizing that Dewey's work could be used in medical school, Barrows, a physician and medical educator at McMaster University, wanted to develop methods of instructing physicians that fostered their own capabilities for reflection of school in ordinary life (McDonald, 2002). The medical faculty at McMaster University pioneered PBL in the 1960s as an innovative solution to make learning more relevant and effective. Since then, PBL has been implemented in several areas of higher education, including medicine, business, education, architecture, law, engineering, and social work, as well as in high school (Savery & Duffy, 1995; Wilson & Cole, 1996).

The process of PBL makes students more responsible for their own learning (Davis & Harden, 1998). Therefore, it can be stated that one of the most important elements which can affect this process is students' individual differences. However, since there are few studies related to this theme, the effect of individual differences on PBL process is still vague.

In literature, there are some studies stating that PBL encourages a deep learning approach and students who have a deep learning approach are more successful than ones who have a surface learning approach (Newble & Clarke, 1986; Lai & Chu, 1997). According to PBL, the learning approaches of students are considered as important individual differences.

Tiwari et al. (2006) have studied the effect of PBL on learning approaches of students in clinic nursing education. The findings of the study show that PBL is effective in encouraging students to adopt a deep learning approach. This finding was determined after students explained their PBL experiences with the help of the deep learning approach's principles. These findings show similarities with the findings of the previous studies (Newble & Clarke, 1986; Waters & Johnston, 2004).

Charlin, Mann and Hansen (1998) stated four important principles related to PBL: 1) Students are the active processors of information, 2) Prior knowledge is activated and new information is built on it, 3) knowledge is acquired in a meaningful context; 4) Students have opportunities for elaboration and organization of knowledge. According to these principles it can be stated that prior knowledge is very important in PBL because students question what they already know (recall of prior knowledge) and then what they need to learn (new knowledge) in this process. At the end of this process prior knowledge is associated with new information. Therefore, in PBL it is important what students bring to the learning process. Prior knowledge may affect the students' behav-

ioral characteristics when they understand what the problem is and generate solutions.

Osman and Hannafin (1994) analyzed the effect of the prior knowledge level and motivational questions on factual learning and problem solving. Students in the experiment group asked motivational questions were more successful. This finding is quite important since it shows that the activation of prior knowledge facilitates the students' problem solving skills.

Since the learning process occurs around a problem in PBL, the problem solving skills of the students are important in the efficiency of this process. Gallagher, Stepien, and Rosenthal (1992) conducted a study in which they aimed to investigate the effect of PBL on students' problem solving skills and compared students who were educated with PBL with ones in a control group. At the end of the study it was stated that the students educated with PBL were using problem solving phases more effectively than those in the control group.

Increase in students' motivation is regarded as PBL's aims as well as its advantages. Motivation is about willingness of students to spend time and struggle to fulfill their responsibilities and use their skills. According to Lepper (1988) various learning tasks which help students understand how they apply their skills in real life situations increase their motivation.

In the literature, there are findings which state that learning environment affects students' learning approaches. PBL facilitates students' motivation and encourages a deep learning approach. Students who have a deep learning approach are more successful than the ones who have a surface learning approach in PBL. PBL facilitates students' problem solving skills and activates prior knowledge. The students who have a high prior knowledge level use it to make plans, evaluate actions and focus on the task; however, the ones who have low prior knowledge spend more time looking for data, interpreting the information, and make plans unsystematically. In discovery learning, situated learning and collaborative learning approaches study the effect of prior knowledge on students' learning process; however, they do not carry out any study on the effects of prior knowledge in PBL. In a classroom designed for a deep learning approach the student who has limited prior knowledge and a surface learning approach will interpret the situation differently from the ones who have sufficient prior knowledge and deep learning approach (Boulton-Levis et al, 2001). However, it is surprising that there are not any studies in the literature which study these two individual differences in the scope of student centered learning. Therefore the present study is aimed at investigating the effect of students' prior knowledge level and learning approaches on their perception related to problem solving skills and motivation in computer supported PBL.

METHOD

Design

Students' prior knowledge level (low, medium, high) and learning approaches (deep, surface, achievement) are independent variables of the study. Dependent variables of the study are problem solving skill and motivation. A 3x3 factorial design was used to investigate the effects of students' prior knowledge levels and learning approaches.

The study group consisted of 83 pre-service teachers (35 female, 48 male) who were undergraduate university students in their eight semesters in the Departments of Computer Education and Instructional Technology, aged between 19-23. They were enrolled in a Design, Development and Evaluation of Educational Software course.

Instruments

The Learning Approaches Questionnaire (LAQ) was used to measure each student's approach to learning on a scale ranging from deep, surface and achievement. The questionnaire comprised 39 items. Students responded to each item on a five-point Likert scale, where 1 point was given to "never true" and 5 to "always true". Subscale reliabilities ranged from 0.85 to 0.94.

The Questionnaire of Motivation towards Problem Based Learning (QMPBL), was used to measure the students' motivation. The questionnaire comprised 29 items. Students responded to each item on a five-point Likert scale, where 1 point was given to "never true for me" and 5 to "always true for me". The scores obtained ranged from 29 to 145. The alpha coefficient for the whole scale was 0.95.

The perception levels of the students' problem-solving skills were measured by using the *Problem Solving Inventory (PSI)* developed by Heppner and Petersen (1982), adapted to Turkish by Sahin, Sahin and Hepner (1993). The alpha coefficient for the whole scale was 0.90. PSI aims to assess the self-confidence and feeling of self-control of the individual in problem solving, as well as the way in which the individual approaches problem solving. The inventory comprised 35 items assessed on a Likert scale of 1-6 by the participant. "1" denotes "totally agree", "6" denotes "totally disagree". The items contain positive and negative judgments about problem solving, and the negative judgments are later reversed while the scores are being evaluated. Low scores indicate effectiveness as well as having behaviors and attitudes for successful problem solving. High scores indicate an inability to reach a successful solution when faced with a problem.

The Prior Knowledge Test (PKT), was used to measure the students' prior knowledge level. The test was an 18-item multiple-choice test developed by the

researchers. Items in the test were related to Evaluation of Educational Software. The internal consistency of the test was found by Kuder Richardson (KR20), which gave $r=0.82$ for the whole test.

PBL Implementation

PBL implementation lasted five weeks. Firstly, students were informed about PBL and pre-questionnaires were administered. Then students were introduced to a complex, ill-structured problem with no obvious solutions by means of computer supported instructional material. Students worked in small, heterogeneous groups to identify what additional information they needed based on the initially given facts. They then brainstormed ideas and hypotheses related to the problem, decided on the key issues, and identified the resources to be used. After these meetings each student conducted an independent search for information regarding issues related to the problem. The process of research and group discussion continued until all groups were satisfied that they had learned sufficient basic knowledge to solve the problem. The last week, study groups presented their report to the others and post-questionnaires were administered. Online discussion blocks were utilized for the group member to communicate outside of classroom. Throughout the process, the instructor monitored and facilitated group sessions and provided formative feedback.

RESULTS

Perceived Problem Solving Skill

The t-test, which was carried out to assess the significance of the mean scores of the students' PSI pre-test and post-test shows that the differences between PSI pre-test and post-test were significant [$t(82)=6.20$, $p<.00$]. The mean scores of the students before PBL were $M= 84.41$; however, it decreased to $M= 76.16$ after PBL. The score limit of the scale is between 32-192 and the mean score is 80. The scores of the scale being high demonstrated that the attendees fail in problem solving, the decreased scores of the post tests show that PBL has significant importance to the students' perceived problem solving skills.

Results of the two-factor ANOVA test, carried out to assess the differences of the means of the students' PSI pre-test and post-test according to their prior knowledge level, are given in Table 1.

Table 1. The ANOVA results of PSI pre-test and post-test according to PKL

Source	Sum of squares	df	Mean square	F	p
Between groups	27464.091	82			
Prior knowledge level (A)	115.059	2	57.530	.168	.845
Error	27349.032	80	341.863		
Within groups	8789.210	83			
Pre-test and post-test(B)	2784.148	1	2784.148	.37.629	.000
A*B	85.886	2	42.943	.580	.562
Error	5919.176	80	73.990		
Total	36253.301	165			

PKL: Prior Knowledge Level

It was assessed that students' perceived problem solving skills before and after PBL do not show significant differences according to their prior knowledge levels. In other words, having different prior knowledge levels and repeated measures factors do not have significant effect on students' perceived problem solving skills [$F(2-80)=1.273$, $p>.05$].

Results of the two-factor ANOVA test, which was carried out to assess the differences of the means of the students' PSI pre-test and post-test according to their learning approaches, are given in Table 2.

Table 2. The ANOVA results of PSI pre-test and post-test according to LA

Source	Sum of squares	df	Mean square	F	p
Between groups	26540.279	82			
Learning approach (A)	4251.449	2	2125.724	7.326	.001
Error	23212.643	80	290.158		
Within groups	8737.134	83			
Pre-test and post-test (B)	2732.071	1	2732.071	37.079	.000
A*B	110.417	2	55.208	.749	.476
Error	5894.646	80	73.683		
Total	35277.413	165			

LA: Learning Approaches

When Table 2 was analyzed, it was assessed that students' perceived problem solving skills before and after PBL did not show significant differences according to their learning approaches. In other words, adopting different learning approaches and repeated measures factors do not have significant effect on students' perceived problem solving skills [$F(2-80)=.611$, $p>.05$]. Means and standard deviation values of PSI pre-test and post-test results of the students according to prior knowledge level and learning approaches are given in Table 3.

Table 3. The MANOVA results of PSI pre-test and post-test according to the combined effects of PKL and LA

		Value	F	Hypothesis df	Error df	p
PKL*LA	Pillai's Trace	.058	1.142	4	74.00	.344
	Wilks' Lambda	.942	1.142	4	74.00	.344
	Hotelling's Trace	.062	1.142	4	74.00	.344
	Roy's Largest Root	.062	1.142	4	74.00	.344

PKL: Prior Knowledge Level, LA: Learning Approaches

As shown in Table 3, MANOVA results about the combined effects of prior knowledge level and learning approaches state that there is not a significant difference in terms of students’ PSI pre-test and post-test scores [Wilks Lambda =.942, F(4,74)= 1.142, p>0.05].

Motivation

The t-test which was carried out to determine the significance of the difference between students’ motivation towards PBL pre-test and post-test scores shows that the difference between QMPBL pre-test and post-test was statistically significant [t(82)=-6.15, p<.00]. While the mean scores of the students motivation toward PBL before PBL implementation were M= 114.57, after PBL implementation this number increased to M= 122.57. Results of the two-factor ANOVA test carried out to check if QMPBL scores of the students show significant difference in terms of prior knowledge level are given in Table 4.

Table 4 The ANOVA results of QMPBL pre-test and post-test according to PKL

Source	Sum of squares	df	Mean square	F	p
Between groups	16566.482	82			
Prior knowledge level (A)	56.885	2	28.442	.138	.871
Error	16509.597	80	206.370		
Within groups	3333.212	83			
Pre-test and post-test (B)	2539.212	1	2539.212	36.984	.000
A*B	251.432	2	125.716	1.831	.167
Error	542.568	80	68.657		
Total	19899.694	165			

PKL: Prior Knowledge Level

Table 4 shows, students’ motivation toward PBL before and after PBL did not show significant differences according to their prior knowledge levels, in other words, having different prior knowledge levels and repeated measures factors

do not have significant effect on students' motivation toward PBL [$F(2-80)=1.831$, $p>.05$].

Table 5 The ANOVA results of QMPBL pre-test and post-test scores according to LA

Source	Sum of squares	df	Mean square	F	p
Between groups	16566.482	82			
Learning approach (A)	2054.764	2	1027.382	5.664	.005
Error	14511.718	80	181.396		
Within groups	8393.104	83			
Pre-test and post-test (B)	2649.105	1	2649.105	37.774	.000
A*B	133.589	2	66.795	.952	.390
Error	5610.41	80	70.130		
Total	24959.586	165			

LA: Learning Approaches

Results of the two-factor ANOVA test, carried out to assess the differences of the mean of the students' QMPBL pre-test and post-test according to their learning approaches, are given in Table 5. When Table 5 was analyzed, it showed that students' motivation toward PBL before and after PBL did not show significant differences according to their learning approaches. In other words, adopting different learning approaches and repeated measures factors do not have significant effect on the students' motivation toward PBL [$F(2-80)=.952$, $p>.05$].

Result of the MANOVA test which was carried out to analyze the combined effects of prior knowledge level and learning approaches on students' QMPBL scores is given in Table 6.

Table 6 The MANOVA results of QMPBL pre-test and post-test according to the combined effects of PKL and LA

		Value	F	Hypothesis df	Error df	p
PKL*LA	Pillai's Trace	.016	.298	4	74.00	.878
	Wilks' Lambda	.984	.298	4	74.00	.878
	Hotelling's Trace	.016	.298	4		.878
					74.00	
	Roy's Largest Root	.016	.298	4	74.00	.878

PKL: Prior Knowledge Level, LA: Learning Approaches

As it is shown in Table 6, MANOVA results which were carried out to analyze the combined effects of prior knowledge level and learning approaches, put forward that students' QMPBL pre-test and post-test scores do not have significant difference [Wilks Lambda =.984, $F(74)=.298$, $p>.05$].

DISCUSSION AND CONCLUSIONS

As a result of the study, it was determined that differences between the pre-test and post-test scores of the students' PSI are significant. This result was interpreted as PBL application having an important effect on facilitating students' perceived problem solving skills. This finding supports the theories and findings in literature such as: PBL facilitates students' problem solving skills; Neo's (2005) findings that a constructivist learning environment encourages problem solving skills; Smith's (2003) meta analysis which states that there is a positive relationship between PBL and problem solving skills. Previous studies show that various learning environments based on collaborative learning facilitate students' problem solving skills. According to these findings, it can be stated that the difference between students' problem solving pre-test and post-test are significant because it is one of the keystones of PBL and learning occurs around a constructivist learning environment and process of seeking solutions to the problems.

At the end of the study, it was determined that the difference between QMPBL pre-test and post-tests of the students is significant. This result infers that PBL application facilitates motivation of the students towards PBL. This finding also confirms the ideas in literature that PBL facilitates students' motivation. In the literature, there are findings which support that learning environment can be a positive influence on the motivation of the students. According to Lepper (1988), various learning tasks which help students to understand how to adopt their information and skills in real life can facilitate their motivation. Qualitative findings of Fergusson's study (2003) show problems take an important place in terms of students' motivation. According to Lambros (2004) students decide their learning needs by themselves to solve the problem in PBL. Students analyze the themes thinking that 'they should learn this'. Therefore, learning occurs with the help of individual interest. It makes it easier to keep the students interested, and helps them understand the content, and memorize the new information. At the same time it eradicates questions such as; 'Why do we have to learn this?' According to Cisneros et al (2002) students are freer in PBL to decide learning tasks in terms of individuals and as a group than traditional methods.

It has been determined that prior knowledge and dominant learning approaches of students have no significant effect on students' perceived problem solving skills and their motivations. When these two independent variables are examined to see whether they have a combined effect on students' perceived problem solving skills, it has been determined that there is not a significant difference between PSI pre-test and post-test scores. Students' PSI scores do not change due to a combined effect of prior knowledge level and learning approaches in advance of practicing and after this finding. According to this find-

ing, it can be stated that prior knowledge level and learning approaches of students do not have a combined effect on problem solving skill. In the PhD thesis by Fergusson (2003) it was found that student variables such as; sense of self-efficacy related to learning, meta-cognitive awareness and critical thinking are important predictors of their success in PBL. There is a positive relationship among the results of learning by directing oneself, sense of self-efficacy related to learning, cooperation and problem solving. However, prior knowledge level and learning approaches are tackled as student variables which are examined on problem solving skills in this research, and it has been determined that these two variables don't have an effect alone or combined on problem solving skill. For this research group it can be stated that whatever learning approaches and level of prior knowledge they have, all the students have responded positively to the PBL in terms of perceived problem solving skills.

It was determined that there is not a significant difference between prior knowledge levels and learning approaches on QMPBL pre-test and post-test scores. This finding shows that QMPBL levels of students do not change by being dependent on combined effects of prior knowledge level and learning approaches in advance of practicing and after this finding. According to this finding, it can be stated that prior knowledge level and learning approaches of students do not have a combined effect on students' motivation towards problem based learning. Prior knowledge level and learning approaches are tackled as student variables effects of which are examined on QMPBL in this research and it has been determined that these two variables do not have any effect alone, nor do they have a combined effect on QMPBL. No matter what the dominant learning approaches and prior knowledge levels the students have in this research group, it can be stated that all of the students increased their motivation towards problem based learning throughout the activity. PBL groups were organized according to students' own wills in this study. This can be considered to be a situation which facilitates student motivation. Moreover, since students attended PBL activity for the first time it can be considered to be a variable which affects their motivation.

It was assessed that at the end of the PBL process whatever dominant learning approaches and prior knowledge levels students have, all increased their perceived problem solving skills. When it is thought that real life is a problem solving environment, it becomes obvious that students' problem solving skills should be facilitated. Therefore, PBL activities should definitely take place in classes to facilitate students' problem solving skills.

It was assessed that at the end of the PBL process whatever dominant learning approaches and prior knowledge levels students have, all of them increased their motivation towards problem based learning. The increase in their motivation towards the activity will make them willing to fulfill their responsibilities about learning and make them more active in this process; automatically, they

will be more successful. Therefore, PBL activities can be carried out in order to increase motivation of the students.

PBL application in this study was carried out with a computer supported learning environment. This made it easier to provide guidance for the students, and monitor student to student, and student to teacher interactions. Modern technology should definitely be used to develop PBL applications.

Suggestions in the light of these findings include:

- In this study, perceived problem-solving skills of the students were studied. In literature, there are findings that PBL can affect students' skills in transferring problem solving skills into real life situations. For following studies, problem solving skill and its transfer should be taken into consideration.
- It is a researchable ambiguity whether there will be significant difference between the groups which were assigned versus free-choice groups in terms of motivation.

In this study, the effect of students' individual differences in PBL was investigated. In the literature, recent discussions concern the way PBL should be guided or regulated (Kirshner, Sweller, & Clark, 2006; Schmidt, Loyens, Van Gog, & Paas, 2007). For following studies, the way in PBL (e.g. guided, unguided) should also be taken into consideration.

REFERENCES

- Boulton-Levis, G. M., Smith, D.J.H., McCrindle, A.R., Burnett, P.C. & Campbell, K.J. (2001). Secondary teachers' conception of teaching and learning. *Learning and Instruction*, 11, 35-51.
- Charlin, B., Mann, K. & Hansen, P. (1998). The many faces of problem-based learning: A framework for understanding and comparison. *Medical Teacher*, 20(4), 323-330.
- Cisneros, R.M., Salisbury-Glennon, J.D. & Anderson-Harper, H.M. (2002). Status of problem-based learning research in pharmacy education: a call for future research. *American Journal of Pharmaceutical Education*. 66, 19-26.
- Davis, M. H. & Harden, R. M. (1999). Problem-based learning: A practical guide. *Medical Teacher*, 20(2), 317-322.
- Dewey, J. (1963). *Education and experience*. New York: Collier.
- Fergusson, J. Y. (2003). A Regression Analysis of Problem Based Learning Student Variables. Unpublished PhD, University of Nebraska-Lincoln.
- Gallagher, S. A., Stepien, W. J. & Rosenthal, H. (1992). The effects of problem-based learning on problem solving. *Gifted Child Quarterly*, 36(4), 195-200.
- Heppner, P.P. & Peterson, C.H. (1982). The development and implications of a personal-problem solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29, 66-75.
- Kirschner, P.A., Sweller, J., & Clark, R.E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: an analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry based teaching. *Educational Psychologist*, 41, 75-86.
- Lai, P. & Chu, C. K. (1997) Who benefits from problem-based learning? *Theory, Practice and Research*, 21, 148-160.
- Lambros, A. (2004). Problem-Based Learning in Middle and High School Classrooms. California: Corwin Press.
- Lepper, M. R. (1988). Motivational considerations in the study of instruction. *Cognition and Instruction*, 5(4), 289-310.
- McDonald, J. T. (2002). Using problem-based learning in a science methods course. *Annual International Conference of the Association for the Education of Teachers in Science*. Retrieved April 25, 2009, from http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/ontent_storage_01/0000019b/80/1a/1e/e8.pdf
- Neo, M. (2005). Web-enhanced learning: engaging students in constructivist learning. *Campus-Wide Information Systems*, 22(1), 4-14.
- Newble, D. I. & Clarke, R. M. (1986). The approaches to learning of students in a traditional and in an innovative problem-based medical school. *Medical Education*, 20(4), 267-273.
- Osman, M. E. & Hannafin, M. J. (1994). Effects of advance questioning and prior knowledge on science learning. *Journal of Educational Research*, 88(1), 5-13.
- Sahin, N., Sahin, N. H. & Heppner P. P. (1993). Psychometric properties of the Problem Solving Inventory in a group of Turkish University Students. *Cognitive Therapy and Research*, 17 (4), 379-397.

Savery, J. R. & Duff, T. M. (1995). Problem-based learning: An instructional model and its constructivist framework. *Educational technology*, 35(5), 31-38.

Schmidt H G., Loyens S.M.M., Van Gog T. & Paas F. (2007). Problem-based learning is compatible with human cognitive architecture: commentary on Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educational Psychologist*, 42, 91-97.

Smith, R.A. (2003). Problem-Based Versus Lecture-Based Medical Education: A Meta-Analysis of Cognitive and Noncognitive Outcomes. Unpublished PhD, Florida University.

Tiwari, A., Chan, S., Wong, E., Wong, D., Chui, C., Wong, A. & Patil, N. (2006). The effect of problem-based learning on students' approaches to learning in the context of clinical nursing education. *Nurse Education Today*, 26(5), 430-438.

Waters, L., & Johnston, C. (2004). Web-delivered, Problem-Based Learning in Organisational Behaviour: A New Form of C.A.O.S. *Higher Education Research and Development*, 23(4), 413-432.

Wilson, B. ve Cole, P. (1996). Cognitive teaching models. In D. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology*, (pp.601-633). Washington, DC: Association for Educational Communications and Technology.

GENİŞ ÖZET

Bilgisayar destekli Probleme Dayalı Öğrenmede (PDÖ) üniversite öğrencilerinin önbilgi düzeylerinin ve öğrenme yaklaşımlarının problem çözme becerileri ve güdülenmelerine olan etkilerinin incelendiği bu araştırma, 3x3 faktöryel desene göre planlanıp, gerçekleştirilmiştir. Önbilgi değişkeninin düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç, öğrenme yaklaşımı değişkeninin ise derinlemesine, yüzeysel ve başarı odaklı olmak üzere üç düzeyi vardır. Araştırmanın 5 hafta süren deneysel işlemleri, “Eğitsel Yazılımların Tasarımı Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi” dersini alan 83 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırma için gerekli verilerin toplanması için araştırmacılar tarafından geliştirilen “Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği”, “Probleme Dayalı Öğrenmeye Yönelik Güdülenme Ölçeği”, “Önbilgi Testi” ve Heppner ve Peterson tarafından geliştirilip, Sahin, Sahin ve Hepner (1993) tarafından Türkçeye uyarlanan “Problem Çözme Envanteri” kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde t testi, tek faktörlü ve tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA yanında MANOVA testi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, bir bütün olarak ele alındıklarında öğrencilerin Problem Çözme Becerileri (PÇB) sontest-öntest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, PDÖ uygulamasının öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmede önemli bir etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Bu bulgu, literatürdeki, PDÖ’nün öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdiğine ilişkin bulgu ve iddiaları; Neo’nun (2005) yapılandırmacı öğrenme çevresinin problem çözme becerisini geliştirdiğine ilişkin bulgularını; Smith’in (2003) PDÖ’nün etkililiğine ilişkin yapmış olduğu meta analizin PDÖ ile problem çözme başarısı arasında olumlu bir ilişki olduğuna ilişkin bulgusunu destekler niteliktedir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin PDÖYG öntest-sontest puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, PDÖ uygulamasının öğrencilerin probleme dayalı öğrenmeye yönelik güdülenmelerini artırmada önemli bir etkiye sahip olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Bu bulgu literatürdeki, PDÖ’nün öğrencilerin güdülenmelerini artırdığına ilişkin iddiaları da doğrular niteliktedir.

Öğrencilerin önbilgi düzeylerinin ve baskın öğrenme yaklaşımlarının PÇB ve güdülenmeleri üzerinde anlamlı etkilerinin olmadığı belirlenmiştir. Bu iki bağımsız değişkenin öğrencilerin PÇB üzerinde ortak etkisinin olup-olmadığı incelendiğinde ise öğrencilerin PÇB sontest-öntest puanları üzerinde önbilgi düzeyi ve öğrenme yaklaşımlarının ortak etkisi bakımından anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu uygulama öncesinden sonrasına öğrencilerin PÇB puanlarının önbilgi düzeyi ve öğrenme yaklaşımının ortak etkisine bağlı olarak değişmediğini göstermektedir. Bu bulguya göre öğrencilerin önbilgi düzeyleri ve öğrenme yaklaşımlarının problem çözme becerisi üzerinde ortak etkiye sahip olmadığı söylenebilir. Fergusson (2003) tarafından yapılan, çeşitli öğrenci değişkenlerinin öğrencilerin PDÖ sürecindeki başarılarının yordayıcıları

olup olmadığının incelendiği doktora tezinde, yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda öğrenmeye ilişkin öz yeterlik algısı, bilişsel farkındalık ve eleştirel düşünme gibi öğrenci değişkenlerinin öğrencilerin PDÖ'deki başarılarının önemli birer yordayıcısı olduğu; öğrenmeye ilişkin özyeterlik algısı ile kendi kendini yönlendirerek öğrenme, işbirliği ve problem çözme sonuçları arasında olumlu bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ancak bu çalışmada ön bilgi düzeyi ve öğrenme yaklaşımları problem çözme becerisi üzerinde etkisi incelenen öğrenci değişkenleri olarak ele alınmış ve bu iki değişkenin problem çözme becerisi üzerinde tek tek etkilerinin olmadığı gibi ortak etkilerinin de bulunmadığı belirlenmiştir. Bu araştırma grubu için baskın öğrenme yaklaşımları ve ön bilgi düzeyleri ne olursa olsun bütün öğrencilerin, problem çözme becerisinin gelişimi açısından probleme dayalı öğrenmeden olumlu şekilde etkilendiği söylenebilir.

Öğrencilerin PDÖYG sontest-öntest puanları üzerinde ön bilgi düzeyi ve öğrenme yaklaşımlarının ortak etkisi bakımından anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu uygulama öncesinden sonrasına öğrencilerin PDÖYG düzeylerinin ön bilgi düzeyi ve öğrenme yaklaşımının ortak etkisine bağlı olarak değişmediğini göstermektedir. Bu bulguya göre öğrencilerin ön bilgi düzeyleri ve öğrenme yaklaşımlarının probleme dayalı öğrenmeye yönelik güdülenmeleri üzerinde ortak etkiye sahip olmadığı söylenebilir. Bu çalışmada ön bilgi düzeyi ve öğrenme yaklaşımları PDÖYG üzerinde etkisi incelenen öğrenci değişkenleri olarak ele alınmış ve bu iki değişkenin PDÖYG üzerinde tek tek etkilerinin olmadığı gibi ortak etkilerinin de bulunmadığı belirlenmiştir. Bu araştırma grubu için baskın öğrenme yaklaşımları ve ön bilgi düzeyleri ne olursa olsun bütün öğrencilerin, uygulama öncesinden sonrasına probleme dayalı öğrenmeye ilişkin güdülenmelerinin arttığı söylenebilir.

Yapılan bu araştırma ile PDÖ uygulaması sonunda baskın öğrenme yaklaşımları ve ön bilgi düzeyleri ne olursa olsun bütün öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştiği görülmüştür. Gerçek yaşamın da bir problem çözme alanı olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin bu becerilerinin geliştirilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla değişik derslerde PDÖ uygulamalarına yer verilmesi önerilmektedir.

PDÖ uygulaması sonunda baskın öğrenme yaklaşımları ve ön bilgi düzeyleri ne olursa olsun bütün öğrencilerin, probleme dayalı öğrenmeye ilişkin güdülenmelerinin artırdığı görülmüştür. Öğrencilerin etkinliğe ilişkin güdülenmelerinin artması, öğrenme ve öğrenme sorumluluklarını yerine getirme açısından daha istekli olmalarını, süreçte daha etkin rol almalarını sağlayacak ve dolayısıyla başarılarını olumlu yönde etkileyecektir. Bu nedenle öğrencilerin güdülenmelerini artırmak için PDÖ uygulamaları gerçekleştirilebilir.

Bu araştırmada PDÖ uygulaması bilgisayar destekli olarak gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın bu şekilde yürütülmesi öğrencilere rehberlik sunulmasını, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen iletişimini ve öğrencilerin izlenmesini kolaylaştırmıştır. Bu nedenle PDÖ uygulamalarının gerçekleştirilmesinde yeni teknolojilerin sağladığı olanaklardan mutlaka faydalanılmalıdır.

Bu araştırmada öğrencilerin algıladıkları problem çözme becerileri ile de ilgilenilmiştir. Literatürde PDÖ'nün, öğrencilerin problem çözme becerilerini sınıftan gerçek yaşamdaki durumlara transfer edebilme becerilerini de etkileyeceğine ilişkin bulgular yer almaktadır. Bundan sonraki araştırmalarda problem çözme becerisinin yanısıra problem çözme becerisinin transferi de dikkate alınmalıdır. Araştırma gruplarının başkası tarafından belirlendiği ve çalışma gruplarının öğrencilerin kendileri tarafından belirlendiği grupların güdülenmeleri arasında fark olup-olmayacağı, yani grup etkileşiminin güdülenmeye olan etkisi incelemeye değer bir belirsizliktir. Literatürde bireysel farklılıkların PDÖ sürecine etkilerini inceleyen araştırmaların sayısı yok denecek kadar azdır. Bu araştırmada ise bireysel farklılık olarak yalnızca önbilgi düzeyi ve öğrenme yaklaşımları dikkate alınmıştır. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda eleştirel düşünme becerisi ve öz yeterlik algısı gibi diğer bireysel farklılıkların etkisinin de incelenmesinde yarar görülmektedir.

YAZAR HAKKINDA

Halen Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü öğretim üyesi olarak çalışmakta olan Yrd. Doç. Dr. Şerife Ak, Ankara Üniversitesi'nde, aynı alanda, 2008 yılında doktora derecesini almıştır. Bilgisayar destekli eğitim uygulamalarında bireysel farklılıklar, probleme dayalı öğrenme, bilgisayar destekli öğrenme ortamlarının tasarımı ve teknolojinin eğitime entegrasyonu, yazarın ilgilendiği başlıca konulardır. İletişim Adresi: Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Merkez Kampüs 09010 Kepez, Aydın.

Eposta: serife.ak@adu.edu.tr.

ABOUT THE AUTHOR

Dr. Serife Ak works as an assistant professor in the Department of Computer Education and Instructional Technology at Adnan Menderes University. She holds EdD degree in Computer Education and Instructional Technology at Ankara University. Her research interests are instructional design, computer supported education, Problem Based Learning (PBL), educational technology and technology integration into education. Moreover, she has contributed to various projects and researches about integration of ICT into teacher training. Address for Correspondence: Adnan Menderes University Faculty of Education, Department of Computer Education and Instructional Technology, 09010 Aydın, Turkey.

Email: serife.ak@adu.edu.tr.

Bölüm Editörü

Yrd.Doç.Dr.Cem Babadoğan
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Fakültesi
Eğitim Programları Bölümü
cem@babadogan.net

Alternatif Bir Eğitim Modeli Olarak Ev Okulu

**Türkiye’deki E-Öğrenme Uygulamalarının Sektörel
Aktörleri, Kullanılan Teknolojiler ve
Yararlanıcılarına İlişkin Analitik Bir Betimleme**

ALTERNATİF BİR EĞİTİM MODELİ OLARAK EV OKULU

Dr. Murat Taşdan

Dr. Özden Demir

Kafkas Üniversitesi

Özet

Öğrenmede bireylerin bağımsız öğrenme yeteneğine kavuşması, günümüzde giderek artan bir önem kazanmaktadır. Bireyin hür iradesini okulun kalıpları içerisine sıkıştırmamayı hedef alan ev okulu modeli, özellikle öğrenene birey olarak değer verilmesini, onun kendini gerçekleştirmesini ve öğrenmeyi öğrenme kapasitesine dayalı olarak çocukların sistemli bir şekilde evde eğitilmesini öngören bir modeldir. Bu çalışmada, ev okulu modelinin kavramsal temelleri ortaya konulmuş, ev okulunun kökenleri, ev okulu uygulamasında yer alan yaklaşımlar, ev okulu uygulamasının üstünlükleri ve sınırlılıkları hakkında bilgi verilmiş ve eğitimdeki yeri açıklanmıştır. Ayrıca ev okuluna dayalı öğretimin temel ilkeleri tartışılmaya ve alanda yapılan çalışmalar değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu değerlendirmeler sonucunda ev okuluna dayalı öğretimin, ülkemiz eğitim sisteminde ebeveynlerin sosyoekonomik eksiklikleri, yasal prosedürler, mali kaynak ve eğitim teknolojisi ve materyal yetersizliği gibi nedenlerle uygulanması güç olsa da koşullar sağlandığında uygun bir alternatif model olabileceği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler

Ev okulu, Evde eğitim, Alternatif eğitim modelleri.

HOME SCHOOLING AS AN ALTERNATIVE EDUCATIONAL MODEL

Dr. Murat Tasdan
Dr. Ozden Demir
Kafkas University

Abstract

The ability to become independent learners has increasing importance today. Homeschooling, with its aim to free individuals' independent will from school patterns, is a model that values learners as individuals, helps them to realize themselves, and enables a systematized education alternative based on the capacity of learning to learn. This study reviews the conceptual base, history, approaches, advantages, and limitations of homeschooling and explains its role in learner education. In addition, it discusses the fundamental principles of education alternative based on homeschooling and reviews the studies in the field. At the end of these evaluations the teaching on homeschooling, also difficult to be applied it may be said that it could be an alternative model with the reason of the families' social-economic support, legal procedures, financial resource and the lack of technological and material such as in Turkey Education System.

Keywords

Homeschooling, Home education, Alternative educational models.

GİRİŞ

Ev okulu uygulaması, alternatif okul modellerinden biridir. Ev okulu uygulaması ebeveynlerin çocuğu, geleneksel bir devlet veya özel okul eğitimi yerine evde eğitmesi pratiğı olarak tanımlanabilir (Hess, 2002; Akt, Farrell ve Ryan, 2005). Ev okulu modeli öğrenene birey olarak değer veren, onun kendini gerçekleştirme ve öğrenmeyi öğrenme kapasitesine dayalı çocukların sistemli bir şekilde evde eğitilmesini ön gören bir modeldir. Bu özel uygulamada çocuklar ya hiç okula gitmezler ya da bazı özel dersler için okula gidebilirler veya bazı özel öğretmenlerden özel ders alabilirler.

Van Galen ve Pitman'a göre ev okulu (home school) ya da evde eğitim (home schooling, home education) uygulamalarında öğrenme ve öğretme belli ölçülerde planlı etkinliklerdir. Etkinliklerin yürütüldüğü yer öncelikle evler ve öğretmenler de öncelikle ebeveynlerdir. Evde eğitim verilmesi, ailelerin eğitim etkinliklerine yüksek katılımını gerektiren en keskin uygulamadır (Smith ve Williams, 2009).

Ev okulu kavramı örgütler ve kişiler tarafından farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Ev okulu ya da evde eğitime ilişkin tanımlara bakacak olursak; Kanada hükümeti "Ev okulu uygulaması, bir öğrenci devlet okulu, özel okul ya da başka bir tür okul yerine eğitimini evde aldığı zaman meydana gelir" şeklinde tanımlarken; Amerikan hükümeti ise "Okul çağındaki çocukların eğitiminin okul yerine evde verilmesi" şeklinde tanımlamaktadır (Basham, 2001). Şüphesiz bu eğitim seçeneğinin bağlamı, bu tanımlardan daha karmaşıktır.

Ev Okulu Uygulamasının Tercih Edilme Nedenleri

Evde eğitim, kamu eğitiminden ve genel olarak okullardan memnun olmayan birçok kişi için bir alternatif olarak gelişmiştir. Jeub (1994) ailelerin ev okulunu tercih etme sebeplerini sosyal, ailevi, akademik ve dini sebepler olmak üzere dört başlıkta toplamıştır. Basham'ın (2001) 850,000'i ev okulu öğrencisi olmak üzere toplam 50,188,000 öğrenci ile gerçekleştirdiğı çalışma da ailelerin ev okulunu uygulamasını tercih etme nedenlerini araştırmıştır. Bu araştırmaya göre ailelerin yaklaşık yarısı (% 48.9) ev okulunu "daha iyi bir eğitim imkanı" elde etmek için; % 38.4'ü dini sebeplerle, %25.6'sı ise okullardaki öğrenme ortamlarını yetersiz gördükleri için ev okulu uygulamasına yönelmektedirler.

Princiotta ve Bielick (2006) tarafından yapılan çalışmada da ailelerin ev okulunu tercih etme sebepleri için benzer sonuçlara ulaşılmış ancak, tercih etme öncelikleri farklı olmuştur. Princiotta ve Bielick'in (2006) çalışmalarında temel sebep olarak; çevre güvenliği gösterilmiştir. Muhtemel sebep olarak da 1999 yılından bu yana okullarda meydana gelen şiddet patlamasının olabileceğı ifade edilmiştir.

Amerika’da kaç ailenin ev okulu uygulaması yaptığını belirlemek ve ev okulları hakkında betimsel verilere ulaşmak adına yapılan çalışmada NCES’in anket verileri ve 239 aile ile yapılan görüşmeler kullanılmıştır. NCES için yapılan başka bir araştırmada ise ev okulunu tercih etmedeki temel nedenler okulların çevresel koşulları (%31), ailelerin çocuklarına dini eğitim verme isteği (%30) ve okullarda verilen öğretimden memnun olmama (%16) şeklinde bulgulanmıştır (*Princiotta ve Bielick, 2006*).

Collum (2005) ailelerin ev okulu kararı almalarındaki dört (devlet okullarından memnuniyetsizlik, akademik ve pedagojik endişeler, dini değerler ve aile ihtiyaçları) genel sebepten oluşan bir geri çekilme modeli oluşturmuştur. Modelde ailelerin ev okulu kararlarını başka faktörlerin de etkilediği saptanmıştır. Ailenin eğitim seviyesi, ev okuluna devam eden çocuk sayısı ve siyasi kimlik bu nedenlere örnek olarak verilebilir. Alanyazınındaki diğer çalışmalar belirtilen betimsel verileri destekler niteliktedir.

Smith ve Williams (2009) araştırmada zenci ailelerin çocuklarının eğitimleri hakkındaki inançlarının, endişelerinin ve isteklerinin anlaşılmasını sağlayarak bu ailelerin evde eğitimlerini incelemişlerdir. Zenci ebeveynlerin ev okulu kararlarını inceleyen Smith ve Williams’ın (2009) çalışması, Bronfenbrenner’in (1986) içerisinde aile katılımının da yer aldığı çoklu bağlamları tanıyan sosyo-ekolojik modeline uzanan bir teorik çerçeveden etkilenmiştir (Smith ve Williams 2009).

Green ve Hoover-Dempsey 2007 yılında yaptıkları araştırmada, çocuklarını devlet okuluna gönderen anne- babalarla, ev okulunu tercih eden anne babaları karşılaştırmışlardır. Araştırmada, aynı zamanda ebeveynlerin ev okulu konusundaki kararlarına etki eden ve alan yazında var olan faktörleri değerlendiren bir ölçek de geliştirilmiştir. Bu faktörler, ebeveynlerin çocuklarına eğitim verecek okulların kapasitesi hakkındaki yargılarıyla okul eğitimi uygulamaları, ebeveynlerin dini ve ahlaki değer yargılarıyla, çocuklarının özel gereksinimleri (akademik, davranışsal), ebeveynlerin zaman ve enerji açısından ev okulu konusundaki algıları ile ilişkilendirilmiştir. Araştırmanın diğer bulguları da ev okulunu tercih edenlerin devlet okullarının çocuklarına değerlerle ilgili öğretim sağlama, kişisel ihtiyaçlarını karşılama ve uygun öğretim yöntemlerini kullanma konularında ciddi bir uyuşmazlık içerisinde olduklarını göstermektedir. Araştırmacılar ebeveyn rol yapısını ve kişisel inanç değişkenlerini analiz ettiklerinde ise şu sonuçlara varmışlar: Ev okulunu tercih eden ebeveynler, devlet okullarının çocuklarını eğitime konusundaki yetersizliklerinden ziyade kendi çocuklarının eğitimlerinden kişisel olarak sorumlu olduklarına ve onları kendi önceliklerine uygun olarak eğitime yetisine sahip olduklarına inandıkları için ev okulunu tercih etmiş görünüyolar (Smith ve Williams 2009). Buna göre, ev okulu ile ilgili kararlar her zaman için devlet okullarına alternative oluşturmak amacıyla alınmış değildir.

Ev okulunu tercih etmenin bu genel sebeplerinden ayrı olarak ev okulunu tercih etme sebepleri ideolojik ve pedagojik olmak üzere ikiye ayrılabilir (Basham,

2001; Knowles, 1991). İdeolojik sebepler, temelde dini ve sosyal niteliktedir. İdeolojik ev okulu Moore (Basham, 2001) tarafından kurulmuş ve “ailelerin istemediği kurumsallaşmış eğitimin öğeleri”nden kaçınmak için eğitim etkinliklerini devlet okulundan eve transfer etme isteği olarak tanımlanmıştır. Pedagojik ev okulu, ebeveynleri öncelikli olarak eğitim sürecine odaklanırlar. Pedagojik hareketin en önemli liderlerinden biri Holt’tur (Basham, 2001). Pedagoglar, okulu ve eğitimi aynı şey olarak görmezler. Eğitimin daha az yapılandırılmış ve öğrencilerin daha çok yaşantısal öğrenmeye dayanan bir öğrenmeye dahil olabilecekleri bir ortamda meydana gelmesi gerektiğine inanırlar. İki görüş arasında benzerlikler olsa da bir aile hem ideolojik, hem de pedagojik sebeplerden dolayı ev okulu yönünde tercih yapabilir.

Galen’e (1991) göre ideologların tersine, pedegog grubunda yer alan aileler, çocuklarının akademik başarılarına öncelik verdikleri ve okullardaki programın çocuklarını değiştirdiğini düşündükleri için geleneksel okullardan ayrılmaktadırlar. Pedagog grubunda yer alan aileler, geleneksel okul sistemini red ederler ve büyük kişisel çabalarıyla farklı bir eğitimi çocuklarına vermeye çabalarlar (Knowles 1988; Madden 1991; Van Galen ve Pitman 1991; Smith ve Williams, 2009). Knowles’e göre pedagog grubu üzerinde yapılan çalışmalar özel ihtiyaçları ya da yetenekleri olan çocukların birçoğunun bu grupta olduğunu göstermektedir (Smith ve Williams, 2009).

Ev okullarını tercih etmenin ideolojik sebepleri, genelde aile değerleri meselelerine (Ray, 2000), devlet okullarının algılanan din eğitimi yoksunluğuna, çocuklarının ailenin dini inançlarını geliştirecek ortamlarda eğitilmesini arzu etmelerine (Carper, 2000); değerler ve din konusunda okul ve aileler arasındaki anlaşmazlıklara, ailevi nedenlere ya da daha yakın bir aile ortamı oluşturma çabalarına ve ahlaki, fiziksel, zihinsel ve ruhsal güvenlik gibi güvenlik endişelerine odaklanmaktadır.

Güvenlik meseleleri de ideologların ev okulu tercihlerini etkilemektedir. Bazı aileler çocuklarının ahlaki güvenliğinden, bazıları fiziksel güvenliklerinden ve bazıları da dini ve ruhsal güvenliklerinden endişe etmektedirler (Basham, 2001; Hill, 2000; Princiotta ve Bielick, 2006).

Evde eğitim hareketinde aynı zamanda kurumlaşma karşıtı bir faktör de bulunmaktadır. Bu konuda Lubienski (2003); ailelerin kurumların yıkıcı olduğuna ya da kişisel olmayan bürokrasiden daha faydalı işler yapacaklarına inanmaktadır (Lubienski 2003, 176).

Ev okulunun tercih edilmesinin pedagojik sebepleri öğrenci ve öğrenme arasındaki ilişkiyle bağlantılıdır. Ev okulunu tercih eden aileler programda daha çok özgürlüğe değer vermektedir (Jeub, 1994). Ev okulu savunucuları başarılarının öncelikli olarak öğretimin doğasından kaynaklandığını vurgulayarak; öğretim yöntemi (Basham, 2001) ve ailelerin çocuklarının özel öğrenme ihtiyaçlarına dikkat etme (Knowles ve diğerleri, 1992) olduğunu belirtmişlerdir. Ev okulunu

tercih eden anne-babaların eğitim felsefeleri genellikle daha liberaldir. Bu ebeveynler, yaşantı temelli öğrenmeyi, kişisel özgürlüğü ve yaşamda öğrenmeyi savunmaktadırlar (Jeub,1994).

Bazı aileler ise çocuklarına hayatları boyunca bağımsız öğrenenler olmayı öğretmek için ev okulunu seçmişlerdir. Bu aileler, çocuklarına resmi bir eğitim kurumunda görecekları ortamlardan daha az yapısallaştırılmış, öğrenme ortamları sunmaktadırlar. Özel eğitime ihtiyacı olan bazı ebeveynler, çocuklarının eğitiminde daha bireyselleştirilmiş bir yaklaşım sağlayabilmek için ev okullarını tercih etmişlerdir (Ensign, 2000).

Ev Okulu Uygulamalarının Tarihi Gelişimi

Ev okulu uygulamasının tarihi gelişimi incelenirken, bu uygulamaların başladığı yer olarak kabul edilen ABD ve uygulamanın özel bir şeklini içinde barındıran Norveç Eğitim sistemindeki tarihsel gelişim süreci özellikle ele alınmıştır. Ev okulu ve özel okul kavramı Amerikan eğitim tarihinde yeni ortaya çıkmış kavramlar değildir. İlk tipik uygulamalar maaş karşılığı özel öğretmenler ile evde verilen eğitim şeklinde ortaya çıkan ve “Tutoring” olarak adlandırılan uygulamalardır. İlk kolonilerde evde eğitim gerekiyordu, çünkü okul bir kurum olarak sosyal yaşamda henüz yerini almamıştı. Daha sonra yerel okullar kurulmuş ve kuralları oluşturulmuştur (Loria, 2002). Fakat ilk kolonilerde ev okulu uygulamaları okulun dışında kalan çocuklar için düşünülmüştür (Information Analyses Reports-Evaluative-Feasibility, 1995)

Koloniler ve eski Amerika dönemindeki eğitim, daha az resmi ve daha az kurumsallaşmış nitelik göstermektedir. George Washington, John Quincy Adams ve Abraham Lincoln gibi başkanlar da dahil olmak üzere birçok önde gelen Amerikalı, ev okullarında eğitim görmüşlerdir (Basham, 2001).

Ancak 19. yüzyılın sonlarına kadar ev okulları ülke çapında etkili olamamıştır. Mevcut ev okulu hareketi 1960’larda devlet okullarına karşı olan liberal tepkinin doğal sonucudur (Knowles, Marlow ve Muchmore, 1992). Ev okulları ciddi bir başlangıçtan sonra gruba dönüşmüş, ayrı bir okul bölgesi olarak düşünülürse New York devlet okulları bölgesinden daha kalabalık hale gelmiştir (Hill, 2000).

1960’ların başlarına kadar ev okulları, zorunlu kamu okullarına bir alternatif olarak görüldüğü için desteklenmemiştir. Bu ev okulu hareketi liberal sol ile ilişkili olarak onun teorik izlerinin etkisi altında başlamıştır. Hümanist bir eğitimci olan Holt tarafından ortaya atılmış ve desteklenmiştir. Baslam’a göre (2001) Holt bu hareketin radikal savunucu lideridir. Holt ev okullarına; eğitimde yerleşme ve eğitimde anne-babanın özerkliği olarak yaklaşmıştır. Bu kavram şu anda “un-schooling’ olarak da ifade edilmektedir’ (Ray, 1999). Ev okullarının

çağdaş ve çok çeşitli imajı bir heterojenlik olarak tanımlanmaktadır. Ev okullarına devam eden nüfusun alt gruplarında sosyal muhafazakârlık ve derin inanışlar yer almaktadır. Bununla birlikte 1960’larda ve 1970’lerde birçok ev okulu ailesinin kültürel sol karşıtı üyeleri de bulunmaktadır. Baslam’a göre (2001) 1980’de A.B.D.’de ev okulları, 30 eyalette illegal olarak kurulmuş ve 1993’ten beri 50 eyalette de yasal olarak devam etmektedir (Wilhelm ve Firmin, 2009).

Çağdaş ev okulu uygulaması, 1970’li yıllarda ikinci defa başlamıştır; Guterson’a göre bu başlangıcın öncüleri “bir grup tutkulu dinci ve geriye kalanlar ise Jean-Jacques Rousseau’nun mirasçıları” olarak tanımlanabilirler (Isenberg, 2007). Van Galen (1991) ve Stevens (2001) saha çalışmalarını temel alarak bu iki grup arasındaki farkları belirlemiştir. 1980’lerde A.B.D.’de eyalet seviyesinde yasal haklara ulaşabilmek amacıyla dini ve laik ev okulları müttefik olarak çalışmışlardır. Okula devamlılığı zorunlu kılan birçok okul bölgesi, ev okullarına bir çeşit okuldan kaçış yöntemi gözüyle bakmışlar; devlet okulları yetkilileri ile ev okulu isteyen veliler arasındaki ilk görüşmeler ise istemsiz şekilde (Akt, Isenberg, 2007) gerçekleşmiştir. Bununla birlikte 1983’te Farris, Protestan ev okulu ebeveynlerine lobi ve yasal yardım sağlamak amacıyla ulusal bir örgüt olan Ev Okulu Yasal Müdafaa Derneği’ni (HSLDA) kurmuştur (Isenberg, 2007).

İlk ve Ortaöğretim değişim hareketi ile birlikte, 1994 yılında, Temsilciler Meclisinin tam gün eğitim verecek olan her ev eğitimcisinin alanında sertifika sahibi olması gerekliliği hakkındaki şartları büyük tepkiye sebep olmuştur. Ev okulu uygulayıcıları, eyaletlerin bu kuralı ebeveynlere dayatmaları anlamına geleceğini ifade etmişlerdir. Temsilcilerine binlerce telefon açarak, onları değişikliği geri çekmek zorunda bırakmışlardır (Stevens, 2001, Akt, Isenberg, 2007). İlk ve Ortaöğretim Hareketi – daha çok “No Child Left Behind Act” (Hiçbir çocuk geride kalmaması) adıyla bilinir. 2001 yılında yeniden yetkilendirme ile ortaya çıktığında Amerikan Kongresi, getirilen hükümlerin ev okullarına uygulanmasını yasaklamıştır. 1990’ların ortasında ev okulu için yasal hak kazanılmasını takiben internetteki gelişim, ev okullarında bir atak sağlamıştır. İnternet ev okulu materyallerinin ulaştırılmasını daha kolay hale getirmiş ve ev okulu uygulaması yapan ailelerle daha iyi iletişim kurulmuştur. Ev okulu uygulaması geliştikçe, laik ve dini ev okulu uygulayıcıları arasındaki ittifak dağılmaya başlamış, ama her iki grubun da ev okulu destek grupları hızla çoğalmıştır (Stevens, 2001’den, Akt, Isenberg, 2007).

Knowles ve diğerleri (1992) çağdaş ev okulu hareketinin ilk adımının, 1960’lar ve 1970’lerde ev okullarının çocukları eğitmek için en insani yer olduğunu savunan Holt da dahil olmak üzere liberal eğitim reformcuları arasında başladığını ifade edilmektedir. Bu durum Yang ve Kayaardi (2004) tarafından yapılan çalışma ile çelişmektedir. Araştırmacılar ev okuluna devam eden ve etmeyen öğrenciler arasında demografik, dini, sosyo-ekonomik ve aile yapısı özellikleri açısından bir fark olmadığını belirtmişlerdir.

Ev okulu uygulaması aslında yeni bir uygulama olmamakla birlikte, katılımcıların harekete toplu bağlanmaları ve potansiyel sosyal etkilerini kullanmaları açısından yeni sayılabilir. Ev okulu savunucuları tarafından ailelerin ev okulu haklarını meşru hale getiren ve koruyan birçok çalışma yapılmıştır (Basham, 2001; Homeschool Legal Defense Association, 2004; Ray, 2000). Çocuklarını evde eğitmeyi seçen ailelerin toplam sayısı hakkındaki raporlar çeşitlilik göstermekte ancak bütün raporlar ev okullarına katılım konusunda artan bir ulusal eğilim olduğunu ifade etmektedir (Basham, 2001; Jackson, 2007).

Norveç'te alternatif eğitimin bir örneği olan ev okulları incelendiğinde, 1739'da ilk Norveç okul yasasının yürürlüğe girmesiyle, ebeveynlerin devlet okul sistemi yardımıyla çocuklarının eğitiminden sorumlu olmaları gerektiği belirlenmiştir. Fakat bu yasa çocukların devlet sistemi dışındaki alternatif eğitim haklarını da engellememiştir. Bu hak, kırsal kesim kategorisi (rest category) olarak algılanmıştır. Bu tür algılamaların nedeni Norveç'in oldukça geç şehirleşmesi, bazı yerleşim yerlerinin coğrafi konumu ve kırsal kesimlerin kötü ekonomik durumudur. Bunun sonucu olarak 1960'ların ortalarına kadar kırsal kesimlerdeki çocuklar haftanın sadece üç günü okula devam etmekteydiler. Norveç, özel coğrafyası ve tarihsel köklere sahip ulusal bir üst sınıfın yer almadığı bir ülke olduğundan uygulama önemlidir. Kamu okul sistemi dışındaki eğitim, ev okulları, Hristiyan okulları veya farklı türde özel okullarda yapılmaktadır (Akt.Clara, 2000).

Uzun süren politik kargaşalardan sonra 1970'te özel okullar yasası yürürlüğe girmiş ve 1985'te yenilenmiştir. Bu yasa dini veya diğer alternatif pedagojik metotlara dayanan özel okulların tanınmasını ve devlet desteği almasını sağlamıştır. 1980'lerin sonuna kadar sadece Hristiyan ve Rudolf Steiner okulları devlet tarafından onaylanmış ve okullarını tüm halka açma iznini almışlardır. Böyle bir çevrede ev eğitimi; Norveç'te 1739'dan itibaren bazı evde eğitim uygulamalarının yer almasına rağmen bunların sayısı azdır. 1993-1994'te modern ev eğitimi hareketi Norveç'te görülmeye başlanmıştır (Ole, 1995).

Norveç'te ev okulu eğitimi gelişimi 1998'e kadar çoğunlukla kırsal kesimlerde gözlenmiştir. Fakat son yıllarda kentsel alanlarda da bu eğitim şekli hızla artmıştır. Hem Norveç okullarının tarihi, hem de 1999'da yürürlüğe giren yeni okul yasası eğitim zorunluluğuna dayanmakta ancak okul zorunluluğuna dayanmamaktadır. Ebeveynlerin, çocuklarını evde eğitme hakları vardır. Fakat bunun için finansal destek alamayacaklardır. Eğer yerel okul otoriteleri izin verirse, ücretsiz kitap ve okul gereçleri alabileceklerdir. Aynı yasada, ev eğitiminin okul yasasının zorunluluklarını yerine getiremediği durumlarda çocukların okula gitmelerini zorunlu kılan düzenleme, yoğun tartışmalara neden olmuştur (Ole, 1995).

Yunanistan'da zorunlu eğitim ve ev okullarına özel bir ihtiyaca cevap olarak 1985 yılında, özel bir düzenleme ile izin verildiği görülmektedir (Petric, 1995).

Hollanda’da 1969 yılından beri zorunlu eğitim uygulanmaktadır. 1994 yılında çıkarılan bir yasa ile zorunlu eğitimin süresi 12 yıla çıkartılmıştır. Daha sonraki yıllarda Hollanda’da ev okulu uygulamalarına izin verilmiştir (Petrie, 1995). Danimarka, Fransa ve İngiltere’de ev okulları yasaldir. Belçika ve Lüksemburg’da ev okulu uygulamalarıyla ilgili yasal durum ve Fransa ile aşağı yukarı aynıdır. İrlanda’da ise ilgili yasa gereği ev okulu eğitimi serbesttir. Diğer yasalar da bu hak verilmiştir. Mullernay (1983) İrlanda Cumhuriyeti’nde ev okulu uygulamalarının yaygın şekilde uygulandığını belirtmektedir (Petrie, 1995).

Ev Okulu Uygulamalarında Program ve Öğretim

Ev okullarında, klasik eğitimde kullanılan birçok yöntemden daha fazlası kullanılabilir. Bu yöntemlere doğrudan öğretim, sunuş yoluyla öğretim, proje-ye dayalı öğretim gibi uygulamalar örnek olarak verilebilir. Bununla birlikte ev çevresi öğrenciye öğrenme koşulları bakımından daha geniş ve günlük ders planlarının uygulanması için daha esnek bir öğrenme ortamı sunmaktadır (Information Analyses Reports- Evaluative-Feasibility, 1995)

Ev okulu ailelerinin, çok fazla program seçeneği vardır (Knowles, 1991; Princiotta ve Bielick, 2006). Belirli sosyal ve dini görüşleri temel alan programların yanı sıra (Walsh, 2002), tamamen bağımsız ve ticari amaçla hazırlanmış paket programlar da vardır. Bu programların bazıları daha fazla ebeveyn katılımını gerektirirken, bazıları daha az ebeveyn katılımı gerektirmektedir. Bu programlardan bazıları işin içine büyük ölçüde teknolojiyi katarken, bazıları ise klasik bir programı hedeflemektedir. Bu programlarda anne-babalar aynı zamanda daha yüksek seviye matematik ve fen konularını nasıl öğretecekleri gibi programda yer alan içerik problemlerini nasıl açacaklarına da karar vermek zorunda kalmaktadırlar.

Ensign (2000) engelli 6 çocukla yapmış olduğu dokuz yıllık uzun dönemli çalışmasında ev okulu uygulamasının bireyselleştirilmiş yapısının, öğrenme güçlüğü ve üstün zekalılık gibi özel eğitime ihtiyacı olan çocukların gereksinmelerine odaklanmaları için fırsat sağladığını tespit etmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin “değişken oranlarda akademik beceriler geliştiren, ama genellikle liseye kadar akademik yeterliliği tamamlayan öz güvenli öğrenciler”e dönüştüklerini ifade etmiştir. Ayrıca öğrenme güçlüğü çeken ev okulu öğrencilerinin devlet okullarındaki akranlarına göre daha fazla öğrenme etkinliklerine katıldıklarını ve yine o akranlarına göre okumada ve yazılı dilde büyük ilerlemeler kaydettiklerini belirtmiştir (Ensign, 2000).

Rivero (2002) “yaratıcı ev okulu” adı verilen bir ev okulu stilinde anne, baba ve çocuğun bir bütün olarak ihtiyaçlarına yönelmiş ve çocuğun bireysel öğrenme stilini öğrenme deneyimiyle bütünleştirmiştir. Aileler ev okuluna karar verdikle-

rinde program seçimlerini yapmak zorundadırlar. Evde eğitimin iki genel şekli “evde okul” ve “okulsuzluk”tur (Rivero, 2002).

Barratt-Peacock (2003) ev eğitiminde dört önemli bileşen belirlemiştir: a) yerel meslek, b) rehber olarak ebeveynler/otantik yetişkin uygulaması alanlarındaki dersler, c) öğrenme formu olarak aile söyleşi ve d) rol modelliği (aile değerleri). Barratt-Peacock’a (2003) göre ev okulu aileleri okulda sosyalleşme ve öğretim için kullanılan basit yöntemleri kullanmaktan kaçınılmaktadırlar. Bu ifadeler, dini ve sosyal muhafazakarlardan çok Dewey ve ilerici eğitimcilerin görüşlerini çağrıştırmaktadır.

Ev Okulu Öğrenci ve Ailerinin Özellikleri

A.B.D.’de ev okulu uygulayan aileler daha varlıklı, genellikle beyaz, sosyal olarak muhafazakardır. Aile yapısı ise genelde bozulmamıştır (Basham, 2001; Princiotta ve Bielick, 2006). Bu demografik özellikler, ev okulunda eğitim gören bir çok kişiye akademik, ekonomik ve sosyal başarının yolunu açmıştır.

Rudner (1999) tarafından yapılan bir araştırmaya göre ev okulu öğrencilerinin aileleri genel nüfusa göre daha çok eğitim almış bir grubu oluşturmaktadır. Ev okulu ailelerinin genel popülasyondan daha zengin ve varlıklı insanlar olmalarına rağmen, düşük gelir düzeyine sahip ev okulu ailelerinin çocuklarının bile akademik başarıları ulusal standartların üstündedir.

Ev Okulları ve Öğrencilerin Sosyalleşmesi

Ev okulu çocukları, kamu ve özel okullardaki öğrencilere göre aileleri ile daha fazla zaman harcamaktadırlar. Birçok ev okulu ailesi değerlerin öğretimine önem vermektedir, çünkü zamanla geleneklerinin yok olmasından korkmaktadırlar. Bu yüzden birçok ev okulu öğrencisi yetişkin olduklarında ailelerinin değerlerine yakın değerler taşıyan yetişkinler olmaktadır. Ev okulu çocuğu sınıftaki öğrencilerin kazanamayacakları akademik özellikleri ve gelişimleri sağlayabilmektedir. Bu özellikler onlara yetişkin olduklarında eşsiz ve önemli faydalar sağlamaktadır. Yani ev okulu öğrencileri okullardaki öğrencilere göre, daha az uyumlu ya da daha uyumlu ve sosyal olabilmektedirler. Bu öğrenciye ve ailesine bağlı bir durumdur (Farris ve Woodruff, 2000). Bununla birlikte Michigan Üniversitesi’nden Knowles, ev okulu eğitimini tamamlayan 53 yetişkin ile yaptığı araştırmada, ev okulu mezunu yetişkinlerin yaşam içerisinde karşılaştıkları bir zorluk olmadığını saptamıştır (Layman, 1998).

Kamu okulları dışındaki okulların kamusal alandan izole edilmiş ve oldukça özelleşmiş bölgeler oluşturduğu ifade edilmektedir. Aslında durum gerçekte böyle değildir. Ev okulu ailelerinin toplum içerisindeki diğer ailelerle ve kurumlarla ilişki içerisinde oldukları bir gerçektir. Yerel, bölgesel ve ulusal düzeyde ev

okulu örgütlerinin katıldıkları çeşitli toplumsal etkinlikler, ortamlar ve programlar mevcuttur. Ev okulu çocuklarının birlikte kullandıkları oyun alanları, yerel kütüphaneler, müzeler, hayvanat bahçeleri, organize drama etkinlikleri, bilimsel projeler, ev okulları tarafından organize edilen piknikler, dışarıda birlikte yenen yemekler ve başka birçok etkinlik örnek gösterilebilir. Ayrıca ev okulu ailelerinin ev okulu konferans ve seminerine katıldıkları, eğitimle ilgili sorunlara bütçe ayırdıkları, birbirleriyle politik bilgi paylaştıkları bilinmektedir. Bütün bu objektif kanıtlar ev okulu çocuklarının toplumda oldukça sosyalleşmiş bireyler olduklarını gösterir (Farris ve Woodruff, 2000).

Ev Okulu Uygulamalarının Üstünlük ve Sınırlılıkları

Her uygulamada olduğu gibi, ev okulu uygulamalarının da birtakım üstünlük ve sınırlılıkları bulunmaktadır. Evde eğitime yönelik sürekli artan eğilime rağmen, ev okullarının faydaları ve zorlukları ile ilgili araştırmalar hala çok kısıtlıdır.

Yapılan araştırmalar, evde eğitim gören öğrencilerin akademik (Rudner 1999), sosyal ve psikolojik (Smith ve Williams 2009) açıdan iyi performans sergilediklerini ortaya koymaktadır.

Araştırmalarda ev okulu uygulamasına devam eden çocukların, öğrenmelerini kolaylaştırma, kendilerine uygun programı seçebilme, planlama yapabilme, ahlakı, etik, kültürel ve manevi ilkeleri öğretebilme bakımından olumlu etkilerinin olduğu ifade edilmektedir (Smith ve Williams 2009).

Benzer şekilde hizmetlere erişimi sağlamada, ev idaresi ile ilgili sorumlulukları dengelemede, çocukların öğrenme stillerini anlamada, aynı anda birçok çocukla ilgilenmede, sabır geliştirmede ve öğrenmeyi eğlenceli hale getirmede anne-babaların olumlu bakış açılarının olduğu alanyazında yer almaktadır (Green ve Hoover-Dempsey 2007; Knowles 1988; Llewellyn 1996; Mayberry 1988; Ray 2000; Thomas 2001; Van Galen ve Pitman 1991; Smith ve Williams 2009).

Evdeki eğitimlerde özel eğitim öğretmenine gerek duyulmaması, bu uygulamanın diğer olumlu bir tarafıdır. Bununla birlikte çocukla birlikte öğrenebilmek ev okulu uygulamasının önemli bir artısıdır. Nitekim okullarda sunulan bilgilerin çoğu kanıtlanmamış teorilere dayanmaktadır. Dolayısıyla öğrenene fayda sağlayacakları konusunda bir garantisi olmayan bu bilgilerin bilişsel yük olarak çocuğun zihnine doldurulmasına gerek yoktur. Bu doğrultuda ev okulunda çocuklara gerçek hayatta kullanabilecekleri işlevsel bilgilerin kazandırılmasının faydalı bir tarafı bulunmaktadır (Peterson, 2009).

Ev okulları hakkında bilgi sahibi olmayan herkes için akla gelen ilk soru akademik başarıdan çok, sosyalleşme konusundaki şüphelerdir. Ancak aile de toplumun bir üyesidir.

Çocukların fiziksel farklılıkları ya da sıra dışı davranışları okullarda rahatsızlık veren davranışların başında gelir ki, bu da çocuğun okuldan dışlanması gibi olumsuz durumlara sebep olabilir. İşte bu nedenledir ki ev okulları aynı zamanda çocuklar için sosyal birer eğitim kurumudurlar (Peterson, 2009).

Aileleri ev okulunu tercih etmeye zorlayan birçok sebepten en çok dile getirileni ev okulu öğrencilerinin geleneksel okuldaki öğrencilere göre daha yüksek akademik performans sergilemeleridir (Basham, 2001; Princiotta ve Bielick, 2006). Denilebilir ki, ev okulu ailelerinin meşruluk kazanmasını sağlayan ve uygulamalarını küçük düşürücü iddialardan koruyan, bu akademik başarı olmuştur.

Ev okullarının geneli içerisinde, alan gezileri ve toplum hizmetleri de düşünülmektedir. Çocuklar, ilk elden toplumlarındaki kurumlarda insanlara yararlı hizmetlerde gönüllü olarak çalışmaya teşvik edilmektedirler (Information Analyses Reports- Evaluative-Feasibility, 1995). Bu da öğrenenlerin topluma hizmet uygulamalarında bireysel sorumluluklarını yerine getirmelerine katkı sağlamaktadır.

Yapılan araştırmaların büyük bir çoğunluğu kararlı bir şekilde evde eğitimden taraf olsa da, alanyazında eleştiri örneklerini de görmek mümkündür. Eleştiriler genellikle fikir temelli, teorik ya da felsefi niteliktedir. Lubienski (2003) ev okulu öğrencilerinin diğer eğitim ortamlarında da aynı başarıyı gösterebileceklerini belirtmiştir. Bu nedenle, ev okulunun üstün bir öğrenme ortamı sağladığı iddiası da abartılı bir iddia olarak görülmüştür. Eleştirinin odak noktası ev okullarındaki sosyalleşme süreciyle ilgilidir.

Ev okulları hakkındaki en önemli eleştiri toplumun sivil temelini zayıflattığı yönünde yapılan eleştiridir (Apple, 2000; Lubienski, 2000). Lubienski ev okulunun halk eğitiminin ortak çıkarı savunan demokratik bir kurum olarak hizmet edecek tekil potansiyelini baltaladığını iddia etmektedir. Apple ve Lubienski eğitime karşı tüketici zihniyeti olarak gördükleri şeyi eleştirmişlerdir. Aileler, başkalarını nasıl etkileyeceğini düşünmeden çocukları için en iyisi olduğuna inandıkları kararları alırlar. Kohn “Bu durum, aktif ve varlıklı ailelerin kendi çocukları için en iyi fırsatlar peşinde koşma konusundaki genel eğiliminin bir parçasıdır - bu, diğer çocukların şanslarına zarar vermek anlamına gelse bile” (Lubienski 2000, 209) demektedir.

Lubienski (2000) “Ev okulu demokratik sorumluluğu inkar eder ve toplumu yasal eğitime olan ilgisinden mahrum bırakır” (s.229) diyerek Kohn’un düşüncelerini yansıtmıştır. Reich (2002) de ailelerin eğitimdeki kontrolünü eleştirmiş ve şunları söylemiştir: “Ev okulu, bir çocuğun eğitiminde ailenin kontrolünün doruk noktasıdır; bu noktada başka hiçbir kurum çocuğun eğitimini etkileme iddiası taşımaz. Aileler çocuğun eğitimi için tek eleme faktörü olarak görev yapar ve nelerin eklenip nelerin çıkartılacağına son kararını verme konumundadırlar”. (s.4). Reich (2002) ebeveynlerin kısıtlamalarının öğrencilerin ileride ihtiyaç duyacakları bilgiye erişmelerine engel olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Reich (2002), ev okullarının öğrencileri çeşitli fıkirlere ve insanlara ulaşmaktan alıkoyduğunu

ifade ederek, sosyalleşmedeki olumsuz etkisine vurgu yapmaktadır. Apple (2000) özelleştirmeye de dikkat çekilmiş; bununla birlikte ev okulunu Amerika'da devlet kurumlarından özel kurumlara, daha geniş bir hareketin bir parçası olarak görmüştür.

Ev okullarının yapısı deneysel çalışmalara olanak tanıyan bir nitelikte değildir. Birçok çalışma tarihi verileri kullanarak, betimsel ya da nedensel karşılaştırmalı desen bağlamında bulgular üretmiştir (Barratt-Peacock, 2003; Knowles, 1991; Knowles ve diğerleri, 1994).

Lubienski (2000) ve Apple (2000) ev okulu ile ilgili gelişmeleri önemli bulmuşlardır. Ancak her ikisi de birtakım derin endişeler taşımaktadırlar. Kamunun amaçları ile özel sektörün çıkarları arasındaki gerilimi Lubienski (2000) güçlü bir şekilde vurgulamaktadır. Buna göre aileler çocuklarının yüksek başarı ve beklentilerini karşılarlar, ancak toplumsal amaçları gerçekleştiremezler. Çocukların sınıflarda kazandıkları sosyal kazanç ve demokratik söylem evde gerçekleşmemektedir.

Ev okuluna devam eden çocuklar için yasal bir zeminin oluşması olumlu bulunmaktadır. Ancak sosyal eşitsizlikler ve toplumsal tabakalaşma bakımından bu durum üzüntü verici bulunmaktadır (Crowson, 2000).

Genellikle ifade edilen sınırlılıkları, zamanla aileye bağımlılığın gelişmesidir. Başka bir sınırlılık ise ev okulu uygulamasında, bazı çocukların sosyal olarak soyutlanmaları, okulun eksikliği, geleneksel okulların güzelliklerinden mahrum kalmaları, komşularıyla ve ilişkide bulunduklarıyla uygun olmayan davranışlar gösterme ihtimalinin yüksekliği ve ev okullarıyla ilgili yasal sorunlar yaşanmasıdır (Gustafson, 1989; Akt, Apple, 2000).

Sonuç olarak ev okulu, ülkemiz eğitim sisteminde ebeveynlerin sosyo-ekonomik eksiklikleri, yasal prosedürler, mali kaynak ve öğretim teknolojileri ve materyal yetersizliği gibi nedenlerle uygulanması güç olsa da geleceğimizi emanet edeceğimiz çocuklarımızın eğitimi için alternatif bir model olarak varlığını korumaktadır.

KAYNAKLAR

- Anthony, K. V. & Burroughs, S (2012). Day to day operations of home school families: selecting from a menu of educational choices to meet students' individual instructional needs. *International Education Studies*, 5(1), 1-17.
- Apple, M. W. (2000). The cultural politics of home schooling. *Peabody Journal of Education*, 75(1,2), 276-271.
- Barratt-Peacock, J. (2003). Australian home education: A model. *Evaluation and Research in Education*, 17, 101-111.
- Basham, P. (2001). Home schooling: From the extreme to the mainstream. *Public Policy Sources*, 51. Retrieved June 15, 2007.
- Carper, J.C. (2000). Pluralism to establishment to dissent: The religious and educational context of home schooling. *Peabody Journal of Education*, 75 (1/2), 8- 19.
- Clara Ase, A. (2000), Higher education and graduate employment in Norway, *European Journal of Education*, 35, 2.
- Collum, E. (2005). The ins and outs of homeschooling: the determinants of parental motivations and student achievement. *Education and Urban Society*, 37, 307-335.
- Crowson, R. L. (2000). The home schooling movement: a few concluding observations. *Peabody Journal of Education*, 75, 1/2, 294-300.
- Ensign, J. (2000). Defying the stereotypes of special education: home school students. *Peabody Journal of Education*, 75 (1/2), 147-158.
- Farrell, L. Ve Ryan T. (2006). "Ev okulu". Çev: Duygu Yaşar. *Eğitim Zil ve Teneffüs Dergisi*. Sayı: 6. Ankara: Algi Yayıncılık.(Orijinal makalenin yayım tarihi, 2005).
- Farris, M. P. ve Woodruff, S. A. (2000). The future of home Schooling. *Peabody Journal of Education*, 75, 1/2, 233-255.
- Hill, P.T. (2000). Home schooling and the future of public education. *Peabody Journal of Education*, 75 (1/2), 20- 31.
- Homeschool Legal Defense Association. (2004). Academic statistics on homeschooling. Purcellville, VA: Author.
- Information Analyses Reports- Evaluative-Feasibility. (1995). What is Home Schooling?. 13.p Ohio State Legislative Office of Education Owersihgt, Colombus.
- Isenberg E. J.(2007). What have we learned about home schooling?. *Peabody Journal of Education*, 82 (2-3), 387-409.
- Jackson, G. (2007). Home education transitions with formal schooling: student perspectives. *Issues in Educational Research*, 17, 62-84.
- Jeub, C. (1994). Why parents choose home schooling. *Educational Leadership*, 52 (1), 50-52.
- Knowles, G.J. (1991). Parents' rationales for operating home schools. *Journal of Contemporary Ethnography*, 20, 203-230.

- Knowles, G.J., Marlow, S.E., ve Muchmore, J.A. (1992). From pedagogy to ideology: origins and phases of home education in the United States, 1970- 1990. *American Journal of Education*, 100, 195-235.
- Lines, P. (2001). Homeschooling comes of age. *The Public Interest*, 140 (6), 74–85.
- Loria, O. (2002, June 27). On the front lines of home education nationally and internationally. Retrieved March 17, 2010, from <http://www.educationrevolution.com>.
- Lubienski, C. (2003). A critical view of home education. *Evaluation and Research in Education*, 17, 167-178.
- Lyman, I. (1998). Home schooling: back to the future? Cato policy analysis. Cato Institute Washington.
- Ole B. (1995). Comprehensive reform in upper secondary education in Norway: a retrospective view. *European Journal of Education*, 30, 3, 255-264.
- Peterson D. (2009). You Can Homeschool Your Child with Special Needs. EP MAGAZINE/www.eparent.com.
- Petrie, A. J. (1995) Home Educators and the Law within Europe. *International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Education*, 41, 3/4, 285-296.
- Princiotta, D. ve Bielick, S. (2006). Homeschooling in the United States: 2003, (NCES 2006- 042) Washington, DC: U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics.
- Ray, B. D. (1999). Home schooling on the threshold: A survey of research at the dawn of the new millennium Salem, OR: National Home Education Research Institute.
- Rudner (1999).
- Ray, B.D. (2000). Home schooling: The ameliorator of negative influences on learning? *Peabody Journal of Education*, 75 (1/2), 71-106.
- Reich, R (2002). The civic perils of homeschooling. *Educational Leadership*, 59 (7), 56-59.
- Rudner, L. M. (1999). Scholastic achievement and demographic characteristics of home school students in 1998. *Education Policy Analysis Archives*, 7 (8).
- Smith C. F. & Williams E. M. (2009). Motivations, Sacrifices, and Challenges: Black Parents' Decisions to Home School. *Urban Rev* (2009) 41, 369–389.
- U.S.. Department of Education, National Center for Education Statistics, Parent Survey of the 1999 National Household Education Surveys Program (NHES); Parent and Family Involvement in Education Survey of the 2003 NHES.
- Walsh, M. (2002). Home school enrollment surge fuels cottage industry. *Education Week*, 21, (39), 8.
- Wilhelm G. M. ve Firmin M. W. (2009). Historical and contemporary developments in home school education. *Journal of Research on Christian Education*, 18, 303–315.
- Yang, P.Q., ve Kayaardi, N. (2004). Who chooses non- public schools for their children? *Educational Studies*, 30, 231-249.

EXTENDED SUMMARY

Homeschooling is defined as a “learning/ teaching situation where children spend the majority of the conventional day in or near their home in lieu of attendance at a conventional institution of education.” (Ray, 1999). In this kind of an alternative education, usually the parents are responsible in instructing their children. However, sometimes this responsibility can be shared among two or more families (Information Analyses Reports-Evaluative-Feasibility, 1995).

Homeschooling is one of the alternative education models, and it can be defined as a practice where parents educate their children at home instead of traditional or private schools (Hess, 2002; in Farrell & Ryan, 2006). Homeschooling practice values learners as individuals, helps them to realize themselves and enables a systematized education alternative based on the capacity of learning to learn at home. Homeschooling children do not go to school, or in some cases they can go to school for some courses. They may also have private lessons at home. First teachers of the homeschooling children are their own parents who accept the responsibility of all the details regarding their children’s education process. However, it is very important for parents to be knowledgeable enough to cater for their children’s education needs. Home education has grown as an educational alternative for many who are dissatisfied with public education as well as schools in general (private and public). According to Jeub (1994) the four main reasons for parents to decide homeschooling are: social, familial, academic, and religious reasons.

In Van Galen’s (1991) seminal work, home school parents are categorized into two groups: ideologues and pedagogues. Galen reported that ideologues chose to home school with a view to teaching values to their children and strengthening family bonds. Previous studies identify the ideologues as the predominant group of parents who choose home schooling (Madden 1991; Mayberry 1988; McIntyre and Windham 1995; Wartes 1988 in Smith and Williams, 2009, 370). On the other hand, Van Galen (1991) described pedagogues as families that were primarily concerned with academic achievement, and they reportedly left traditional public schools because they did not find the curriculum challenging enough for their children. These parents reject the traditional school system and attempt to give their children a different education at great personal sacrifice (Knowles 1988; Madden 1991; Van Galen and Pitman 1991 in Smith and Williams, 2009, 370). Studies on pedagogues indicate that this group includes a large number of children who are gifted or have special needs (Knowles 1988 in Smith and Williams, 2009, 370).

Homeschooling practice includes all the methods that traditional education have and more. Some examples of these methods are direct teaching, verbal reading between learner and teacher, textbooks, and independent projects. Be-

sides, homeschooling environment provides a wider and more flexible learning atmosphere while carrying out the daily schedule (Information Analyses Reports- Evaluative-Feasibility, 1995).

Homeschooling families have a wide range of curriculum options (Knowles, 1991 in Princiotta and Bielick, 2006) There are curricula based on specific social and religious world views (Walsh, 2002). Some of them require more parent involvement while others do not. Some incorporate technology to a great degree while others aim at a more classical curriculum. Parents must also decide how to overcome obvious curriculum problems such as how to teach higher-level high school math and science. Forming a local home school cooperative where families pool their expertise to handle more complex subjects and using local community college classes, and video or Internet based instruction are some of the options.

In a historical study of home school families in Australia, Barratt-Peacock (2003) wrote that in a home school “learning is situated in the world of real practice rather than school” (p. 104). Home school is also a result of child play as well as the child fulfilling a role in the everyday practice of the family. Barratt-Peacock (2003) identified four key processes in home education as: “a) domestic occupation; b) parents as guides/ tutors to fields of authentic adult practice; c) family conversation as a forum [for learning]; and d) role modeling [the family’s values]” (p. 105). Barratt-Peacock described home education families as avoiding the simple methods that are used to socialize and teach in school. These statements describe the educational beliefs of John Dewey and other progressive or liberal educators rather than religious and social conservatives, but many conservative homeschoolers are performing similar educational practices in their homes.

Two of the most interesting studies on homeschooling were conducted by Lines (2001) and o Hill (2000). Lines (2001) mentions a future partnership between public and home schools. The author also states that the flexibility of family-friend relationship in public schools has become a paradigm with an increasing vision. This is parallel to the main idea that is getting more and more popular in this movement. Hill (2000) states that it is impossible to mix the main philosophy of home schools and public schools. Homeschooling parents refrain from resembling the bureaucratic, unionized teachers and undisciplined implications of public schools. Hence, homeschooling parents state that they carefully avoid these kinds of rules and institutions and define homeschooling as a wide movement enlarged by the participants and supporters.

In all societies they are applied, homeschooling practices have been subject to much debate and conflict. Just like everything that is new and different, homeschooling practices have some advantages and limitations. One should have an idea about these advantages and limitations while deciding on such practice.

Studies (Ray 2000; Gren & Hoover-Dempsey 2007, Thomas 2001, Van Galen 1987 in Smith and Williams 2009) indicate that parents state homeschooling has positive effects on making children's learning easier, choosing appropriate curriculum, planning and teaching moral, ethical, and cultural principles (in Smith and Williams 2009). Similarly, parents' general views include statements about the positive effects of homeschooling on reaching services, balancing responsibilities in house chores, understanding their children's learning style, dealing with more than one child at the same time, becoming more patient, and making learning more enjoyable. (Green and Hoover-Dempsey 2007; Knowles 1988; Llewellyn 1996; Mayberry 1988; Ray 2000; Thomas 2001; Van Galen and Pitman 1991; in Smith and Williams 2009).

Lubienski (2003) pointed out that home school students would have performed just as well in other settings. Therefore, the home school claims of a superior teaching environment are overstated. Apart from this criticism, there is little question about the nature of the academic success home school students achieve in the home school environment. The criticisms center on the effect of home schooling on the society as a whole and on the socialization of the home school student. The most significant criticism was that homeschooling undermines the civic foundation of American society (Apple, 2000).

Reich (2002) introduces what is probably the most cited concern about home schooling: lack of student socialization. Reich builds his argument against home schooling by stating that home schooling insulated students from diverse ideas and people. The idea of socialization was raised by Kantrowitz and Wingert (1998). They wrote about the critics who believe that home school children will not acquire adequate academic and social skills they need to participate in our democratic society. Kantrowitz and Wingert indicated that "social isolation can be especially damaging in the middle school years" (in Anthony and Burroughs, 2012, p.5). There are limitations of homeschooling as well. The most frequently mentioned one is the dependence on family in time while some other examples regarding legal problems include social isolation of some homeschooled children, lack of school, missing good sides of traditional schools, and the high probability of displaying inappropriate behaviours while communicating with neighbours or peers (Gustafson, 1989 in Apple, 2000).

In conclusion, although homeschooling seems to be hard to apply in our country due to reasons such as socio-economical constraints, legal procedures, lack of financial resources and education technology and materials, etc; it can be considered as an alternative education option for our children to have a more humanistic learning environment. Parents who know their children best can perform teaching according to the needs and level of their own children in a more effective way.

YAZARLAR HAKKINDA

Dr. Murat Taşdan, Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Teftişi ve Planlaması Ana Bilim Dalında yardımcı doçent olarak görev yapmaktadır. İlgilendiği konular alternatif okullar, eğitimde liderlik ve eğitimde değerdir. İletişim Adresi: Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kars, Türkiye.

Eposta: murattasdan@gmail.com.

Dr. Özden Demir, Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalında yardımcı doçent olarak görev yapmaktadır. İlgilendiği konular eğitimde program geliştirme, sosyal bilgiler eğitimi ve düşünme eğitimidir. İletişim Adresi: Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kars, Türkiye.

Eposta: oooozden@gmail.com.tr.

ABOUT THE AUTHORS

Dr. Murat Tasdan is working at Kafkas University Faculty of Education Department of Educational Sciences as assistant professor. His interested research areas are alternative schools, leadership in education, value of education. Correspondence address: Kafkas University, Faculty of Education, Department of Education Sciences, Kars, Turkey. Phone: +90.04742251150.

Email: murattasdan@gmail.com.

Dr. Ozden Demir is working at Kafkas University Faculty of Education Department of Educational Sciences as Assistant Professor. Demir's interested research areas are curriculum development, social studies education and teaching thinking. Correspondence address: Kafkas University, Faculty of Education, Department of Education Sciences, Kars, Turkey. Phone: +90.04742251150.

Email: oooozden@gmail.com.tr

TÜRKİYE'DEKİ E-ÖĞRENME UYGULAMALARININ SEKTÖREL AKTÖRLERİ, KULLANILAN TEKNOLOJİLER VE YARARLANICILARINA İLİŞKİN ANALİTİK BİR BETİMLEME

Dr. Nurettin Şimşek
Ankara Üniversitesi

Özet

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'deki e-öğrenme uygulamalarının durumunu genel görünümü, pazarın baskın aktörleri, kullanılan teknolojiler ve yararlanıcıların profilleri ile beklentileri açısından betimlenmektir. Çalışma, alanyazın taramasına dayalı olarak gerçekleştirilmiş bir incelemedir. Çalışmanın sonuçlarını şu şekilde özetlemek olanaklıdır: İlk ve ortaöğretim düzeyinde e-öğrenme uygulamaları tümü devlet kurumu olan açıköğretim okullarının yanı sıra, devlete ve özel sektöre ait, yüz yüze eğitim yapan okullarda yoğunlaşmaktadır. Yükseköğretim düzeyindeki e-öğrenme uygulamaları görece daha sistematiktir. Üniversiteler, e-öğrenme uygulamalarının tasarımı ve üretimi ile ilgili yeterli kalifiye personele sahip değildir; bu zorunlu olarak üniversiteler ile firmalar arasında işbirliğini gerektirmektedir. Bu işbirliği çerçevesinde firmalar üniversitelere genellikle donanım, yazılım, içerik geliştirme ve yönetim hizmetlerini bir arada içeren paket çözümler sunmakta; bu şekildeki işbirliği üniversitelerin firmalara bağımlı hale gelmesine neden olmaktadır. Çoğu firma karmaşık çözümlerin gerektirdiği yatırımları yapmaya ve etkili çözümler geliştirmenin gerektirdiği zahmete katlanmaya eğilimli değildir. Bu yüzden e-öğrenme pazarı birkaç firmanın egemenliği altındadır. Uygulamaların kalitesi genellikle düşüktür; yararlanıcıların bu duruma katlanmaları seçeneklerinin olmamasıdır. Türkiye'de e-öğrenme uygulamaları açısından en büyük pazar üniversitelerdir. Firmalar için hedef kitle olarak üniversitelerin diploma programlarına yönelik çözümler sunmak oldukça önemlidir.

Anahtar Kelimeler

Baskın aktörler, E-öğrenme uygulamaları, E-öğrenme teknolojileri, Pazar analizi, Türkiye, Yararlanıcılar.

AN ANALYTICAL DESCRIPTION OF SECTOR PLAYERS, USED TECHNOLOGIES, AND BENEFICIARIES IN TURKISH E-LEARNING PRACTICES

Dr. Nurettin Simsek
Ankara University

Abstract

The purpose of this study is to describe the situation of e-learning practices in Turkey according to general status, dominant market players, and profiles and expectations of beneficiaries. The study is an analytical investigation based on literatur. The results of the study can be summarized as follows: The e-learning practices at K-12 level has been growing at public distance education schools and, public and private face to face education schools. The e-learning practices are relatively more systematic and widespread at the higher education level. There is not enough qualified staff in the universities about e-leaning design and production. This leads collaboration between universities and some companies as an obligation. These companies generally offer hardware, software, content development services, and solution packages that involve all management services. This leads a mutual dependency between a university and a company. There are a few of firms on e-learning market In Turkey. The firms believe that create effective solutions is very laborious and complex job and do not want to invest capital to this job. A few firms in market are dominant in this market. Applications quality is generally low. Customers prefer them because there is no option. The greatest market in e-learning field is universities. Therefore, presenting solutions and products in order to use at the target population with regard to universities’ programs leading to diploma is very important.

Keywords

Beneficiaries, Dominant market players, e-Learning practices, e-Learning technologies, Market analysis, Turkey.

E-ÖĞRENME UYGULAMALARININ GENEL GÖRÜNÜMÜ

Türkiye’de örgün ve yaygın eğitimin her kademe ve türünde, eğitimde bilgi teknolojilerinin kullanımı ve e-öğrenme alanında, gerek özel sektör, gerekse kamu sektöründeki kurumların önemli deneyimleri vardır. Türkiye’nin bu alanlardaki deneyiminin gelişmiş ülkelerden çok geride olmadığı söylenebilir. Bu alanda yaşanan gelişmeler de sorunlar da çoğu gelişmiş ülkede görülenlere benzer nitelikler taşımaktadır. Bilgi teknolojilerine dayalı e-öğrenme uygulamalarını öncelikle örgün, sonra da yaygın eğitim sistemi bağlamında ele aldığımızda, belirli uygulamalar dikkati çekmektedir.

İlk ve ortaöğretim düzeyinde e-öğrenmeye yönelik uygulamalar devlete ait uzaktan eğitim okulları ile yüz-yüze eğitim yapan devlet ve özel sektör okullarında yoğunlaşmakta, son dönemde tümü özel sektöre ait kimi dershanelerde de yaygınlaşma eğilimi göstermektedir. Bu öğretim kademelerinde uzaktan eğitim yapan okulların tümü, devlet okullarıdır. Bu okullarda ağırlıklı olarak web, e-kitap, eğitsel CD ve sanal laboratuvar gibi internet temelli e-öğrenme bileşenleri yanında, konvansiyonel radyo ve televizyon ile internet radyo ve televizyonu öğretim amacıyla; cep telefonu ise ölçme-değerlendirme, öğrenci işleri hizmetleri ve iletişim amacıyla kullanılmaktadır.

Açık İlköğretim Okulu, çeşitli nedenlerle ilk öğrenimlerini tamamlayamamış ve zorunlu ilköğretim yaş sınırını aşarak eğitim sisteminin dışında kalmış yetişkinlere uzaktan ilköğretim programı sunmaktadır. *Açıköğretim Lisesi*, çeşitli nedenlerle yüzyüze eğitim veren liselere devam edememiş vatandaşlara, bu liselerin programlarına paralel programlar sunmaktadır. *Mesleki Açıköğretim Lisesi*, uzaktan eğitim yolu ile yüzyüze eğitim veren meslek liselerinin programlarına paralel meslek lisesi programları sunmaktadır. Her üç okul da yapısı ve işleyişleri bakımından merkezi nitelikli kurumlardır. 2008-2009 Öğretim Yılı itibari Mesleki Açıköğretim Lisesi’nin 130.000, Açıköğretim Lisesi’nin 221.221 ve Açık İlköğretim Okulu’nun 140.412 olmak üzere, bu üç okulun toplam 491.633 öğrencisi bulunmakta idi (MEB, 2009a).

2008-2009 Öğretim Yılı itibariyle Türkiye’deki 27.612 ilköğretim okulu ve 5.376 lise ile 3.094 farklı nitelikteki okulda internet bağlantısı bulunmakta idi. Aynı şekilde 10.123.457 (%95) ilköğretim öğrencisi ile 3.216.847 (%100) lise öğrencisinin normal ya da VSAT teknolojisine dayalı internet erişimi bulunmakta idi (Aktürk, 2010). Bu okul ve öğrencilerin tümü MEB tarafından sunulan e-okul uygulamaları ile e-öğrenme içeriklerine erişebilmektedir. Sunulan e-öğrenme içerikleri video, çevrimiçi ders, e-kitap, canlandırma ve benzetim türü öğrenme nesnelerinden oluşmakta; bu nesneler öğretmen ve öğrenciler tarafından derslerde kullanılabilir. Bakanlığın kendisi tarafından üretilen ya da çeşitli firmalar ile işbirliği yolu ile temin edilen ve çeşitli projeler kapsamında öğret-

menlere ve öğrencilere sunulan e-öğrenme uygulamaları bulunmaktadır. Intel Öğretmen /Öğrenci Programları, Microsoft Eğitimde İşbirliği, Uzaktan Öğretmen Eğitimi Programı, Bin Yılın Öğrencileri Projesi, Yenilikçi Öğretmenler Projesi, Cisco Ağ Eğitimi Akademisi Programı, Bilişim Teknolojileri Destekli Fen Laboratuvarları Projesi, CNC Simülasyon Yazılım Programı Eğitimi, DynEd İngilizce Dil Eğitimi, bu tür uygulamalara örnek gösterilebilir. İlk ve ortaöğretim düzeyinde yüz-yüze eğitim yapan 7 devlet okulunda eşzamanlı e-öğrenme bileşeni olarak akıllı sınıflar (smart classroom) bulunmaktadır. 2007 yılında başlatılan Akıllı Sınıf Kurulması Projesi ile temin edilen bu sınıflarda videokonferans, projeksiyon sistemleri, bilgisayar, video kameralar ve tamamlayıcı diğer bileşenler bulunmaktadır (MEB, 2009b). Bu tür sınıfların daha basit biçimleri birkaç özel okulda da bulunmaktadır.

Yükseköğretim düzeyinde e-öğrenme uygulamaları görece daha sistemli ve yaygındır. Ulusal düzeyde; 1982-1983 öğretim yılında sadece Anadolu Üniversitesi aracılığı ile başlatılan e-öğrenme ve uzaktan eğitim, bugün pekçok üniversite tarafından uygulanmaktadır. Yükseköğretim Kurumu tarafından belirlenen ve desteklenen “Yükseköğretimde kapasite yaratılması” hedefine odaklı olarak sürdürülen çalışmalar sonunda sadece Anadolu Üniversitesi bünyesinde bile 1.100.000 öğrencilik bir kapasiteye ulaşılmış, bugüne kadar 950.000 civarında mezun verilmiştir (Anadolu Üniversitesi, 2008). 1998 yılından bu yana Orta Doğu Teknik, Ahmet Yesevi, Bilgi, Ankara, Balıkesir, Boğaziçi, Çukurova, Fırat, Mersin, Sakarya, Selçuk, Maltepe, Süleyman Demirel, Afyon Kocatepe, Balıkesir, Atılım, Kırıkkale, Uşak, Bahçeşehir, Trakya ve Gazi üniversiteleri gibi, diğer üniversiteler de sertifika, önlisans, lisans tamamlama, yüksek lisans düzeylerinde uzaktan eğitim programı uygulayan üniversiteler arasına katılmıştır.

2008-2009 öğretim yılından itibaren özellikle önlisans düzeyinde çok büyük bir sayısal ilerleme sağlanmıştır. 2009 yılı itibarıyla 13 ayrı üniversite, 13 ayrı içerik alanını kapsayan, toplam 33 uzaktan eğitim programı açmıştır (ÖSYM, 2009). Bu programlar aracılığı ile yaratılan toplam öğrenci kapasitesi yıllık 11.650 civarındadır (ÖSYM, 2008). Klasik açıköğretim programları dışında diğer üniversitelerdeki uzaktan eğitim programlarına kayıtlı toplam öğrenci sayısının 2008-2009 öğretim yılı itibarıyla 15.000 civarında olduğu tahmin edilmektedir. Lisans ve lisansüstü programlarla birlikte yeni açılan program sayıları dikkate alındığında, Anadolu Üniversitesi dışındaki e-öğrenme öğrenci sayısının 53000 civarında olduğu tahmin edilmektedir (ÖSYM, 2009). Anadolu Üniversitesi tarafından sağlanan kapasite ile birlikte toplam öğrenci kapasitesi 1.150.000’den fazladır.

Birkaçı dışında, üniversiteler e-öğrenme tasarım ve üretimi konusunda kalifiye personele sahip değildir. Bu durum üniversitelerin sektör firmaları ile çalışmasını zorunlu kılmaktadır. Firmaların bu üniversitelere verdiği hizmetler çoğu durumda donanım, yazılım, içerik geliştirme ve yönetim hizmetlerinin tümünü birden kapsayan “paket çözüm” sağlama şeklinde olmakta, sözkonusu üniversiteler ile firmalar arasındaki işbirliğini bağımlılığa dönüştürmektedir.

Uygulanan programlarda kullanılan araçlar genellikle çeşitlidir. Web, forum, chat, e-mail, video on demand (VoD), videokonferans, sanal sınıf, mobil telefon, podcast, vodcast gibi eşzamanlı ve eşzamansız araçlar, en çok kullanılan teknolojilerdir. Kimi programların uygulamaları basılı kitaplar ve yüz yüze eğitim etkinlikleri ile de desteklenmektedir. 60 civarında üniversitenin akıllı sınıfı vardır.

Hizmet içi eğitim alanında kamu ve özel sektör kuruluşlarının kendi personeline yönelik olarak sundukları eğitimlerde e-öğrenme yöntemlerinin kullanımı son yıllarda belirgin şekilde artmıştır. Halk Bank, Yapı ve Kredi Bankası, Koc Bank, Akbank ve Ziraat Bankası; Türk Havayolları, Hazine ve Dış Ticaret Müsteşarlığı, Ulaştırma Bakanlığı, Çalışma Bakanlığı gibi kurum ve kuruluşlar yabancı dil, bilgisayar okur-yazarlığı, bankacılık alanları yanında, kendi hizmet alanlarına özel e-öğrenme programları uygulamaktadırlar.

Yaygın eğitim kategorisindeki e-öğrenme uygulamalarının tipik örnekleri MEB'na bağlı Açıköğretim Okulu, üniversitelerin uzaktan eğitim merkezleri ve özel sektör kuruluşları tarafından sunulan sertifika programlarıdır. Mesleki Teknik Açıköğretim Okulu, ilköğretimi bitirmiş vatandaşlara uzaktan ve karma öğretim uygulamaları yolu ile meslek kazandırmaya yönelik sertifika programları uygulamakta; elektrik tesisatçılığı, bilgisayar programcılığı, emlak danışmanlığı gibi alanlarda programlar yürütmektedir (MEB, 2009a). Üniversitelerde uygulanan sertifika programları daha çok her üniversitede geçerli öğretim alanlarının bazılarında, herkese açık ve ücretli programlardır. Üniversitelerde uygulanan e-öğrenme biçimindeki sertifika programlarının sayısı, aynı formattaki diploma programlarının ve yüz-yüze sertifika programlarının sayısından daha azdır.

Yukarıda sıralanan uygulamalarda çevrimiçi eğitim, sanal sınıf ve akıllı sınıf uygulamalarının sistematik şekilde uygulandığı programlar genellikle yükseköğretim, orta öğretim ve ilköğretim düzeyindeki uzaktan diploma programlarıdır. Mobil teknolojiler ise çok yaygın değildir ve daha çok SMS uygulaması şeklinde, okul ve dershanelerin sınav sonuçlarını bildirme, öğrencilerin devam durumu hakkında velilerin bilgilendirilmesi gibi uygulamalarda kullanılmaktadır.

Örgün eğitim sisteminin dışında, özellikle bilişim firmalarının sağladığı e-öğrenme uygulamaları dikkat çekicidir. Örneğin Türk Telekom, güçlü teknik altyapısı, 38.000 civarında çalışanı, on binlerle anılan bayisi, iş ortakları ve hizmet sağlayıcılarıyla Avrupa'nın 5., dünyanın 13. büyük sabit telefon operatörüdür. Dünyada sabit telefon, mobil telefon, veri ve internet hizmetlerinin tümünü birlikte sunabilen ve bu özelliği ile benzersiz bir örnek niteliği taşımaktadır. Türk Telekom, bünyesindeki en önemli e-öğrenme girişimi *Türk Telekom Akademi* projesidir. Ayrı bir e-öğrenme portalı bulunan Akademi e-Öğrenme Projesi kapsamında Türk Telekom, bağlı ortaklıklar ve bayilerinde çalışanlar bilişim ağırları, pazarlama ve satış, kişisel gelişim gibi farklı alanlarda eğitim programlarına erişebilmektedirler. Proje kapsamında şimdiye kadar toplam 73.000 saatten

fazla eğitim verildiği ve 30.000’den fazla personelin eğitildiği rapor edilmektedir. Türk Telekom, e-öğrenme girişimlerinde, lisansüstü düzeydeki programlar için bazı üniversiteler ile çeşitli işbirlikleri içinde yer almaktadır (Türk Telekom, 2010).

Turkcell bünyesindeki önemli bir e-öğrenme girişimi *Mobil Eğitim Platformu*’dur. Bu platformu kullananlar web üzerinden kullanılabilen servis ile dilerlerse kendi video, fotoğraf ve ses dosyalarından oluşan bir eğitim hazırlayabilirler; dilerlerse de paket eğitimlerden birini seçerek, çalışanlarına sunabilirler; çalışanların performansını ölçmek için onlara sınavlar sunulabilirler. Platform DRM (Digital Rights Management) yöntemleri konusunda da destek sağlamaktadır. Ücretlendirme, kullanıcı sayısına ve kullanımı garanti edilen süreye bağlı olarak değişmektedir (Turkcell, 2010).

Avea, Probil iştiraki Enocta’nın e-eğitimlerini *AveaKampüs* platformu üzerinden uygulamaktadır. Platform üzerinde yönetim, satış, teknoloji, işlevsel gelişim, kişisel gelişim, yabancı dil, gönüllülük eğitimi ve sosyal sorumluluk gibi alanlarda e-öğrenme programları sunulmaktadır. AveaKampüs Eğitim Platformu bir portaldır. Eğitim Platformunda kullanıcılar eğitim katalogunu görüntüleme, eğitim talebinde bulunma, elektronik eğitimlere ve sınavlara katılma, aldıkları eğitimleri değerlendirme ve geçmiş eğitimleri raporlama gibi işlemleri internet üzerinden, günün her saatinde gerçekleştirebilmektedirler (Avea, 2010).

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılabileceği gibi Türkiye, bilgi teknolojileri alanında önemli yatırımların yapıldığı, e-öğrenmenin önemli bir pazar haline geldiği bir ülkedir. E-öğrenmeyi de içine alacak şekilde genel olarak Türkiye bilgi teknolojileri pazarının 2009 yılı itibari ile büyüklüğü 26.345 milyon ABD Doları civarındadır. Aynı yıl itibari ile Ülkenin bilgi teknolojileri alanındaki dış ticaret hacminin ise 12.325 milyon ABD Doları civarında olduğu tahmin edilmektedir (Interpromedia, 2009).

Yukarıda değinilen üç önemli telefon şirketinden Türk Telekomun, e-öğrenme ile ilgili girişimlerini daha çok kendisinin ve iştiraklerinin çalışanlarının hizmet içi eğitimine odakladığı görülmektedir. Turkcell’in e-öğrenme girişimleri profesyonel ürün ve hizmet pazarlaması ve ticari girişim niteliğindedir. Avea’nın e-öğrenme girişimleri ise her iki hedefi de kapsadıktan başka, bir boyut olarak sosyal sorumluluk projelerini de içermektedir. Her üç firma da Türkiye’de hemen herkes tarafından bilinecek kadar yaygın bir marka tanınırlığına sahiptir.

Bütün bu bilgiler Türkiye’de e-öğrenme uygulamalarının çoktan, eğitimin her kademe ve türünde uygulanmaya başlandığını, giderek yaygınlaştığını, öğrenci ya da veli olarak, her geçen gün daha çok yararlanıcıyı ve hizmet sağlayıcıyı ilgilendirir hale geldiğini göstermektedir.

E-ÖĞRENME SEKTÖRÜNÜN BASKIN AKTÖRLERİ

Türkiye’de e-öğrenme alanında en önemli aktörler, genellikle bir bütün olarak e-öğrenme sistemi sunma, donanım sağlama, içerik ve yazılım sağlama alanlarında faaliyet göstermektedirler. Bu firmalar ve ürünleri aşağıda, kısaca tanıtılmıştır. E-öğrenme uygulamaları açısından, bu alandaki aktörlere yükseköğretim kurumları ve MEB’na bağlı açıköğretim okulları da girmektedir. Hizmetleri hakkında yukarıda bilgi verilen bu üniversite ve okulların dışında e-öğrenme sektörünün öne çıkmış aktörleri ile ilgili nesnel bilgiler verilmesinde yarar görülmektedir.

Enocta, kurumların e-öğrenme, eğitim ve gelişim için ihtiyaç duydukları hizmet ve ürünleri tek bir çatı altında toplayarak, tek noktadan çözümler üretmek amacıyla 1999 yılında kurulmuş bir firmadır. 2006 yılından itibaren, kurumların eğitim ve gelişim süreçlerini tümüyle yöneten sistemler kurmaya başlamıştır. Enocta tarafından geliştirilen öğrenme yönetim sistemi ABLMS ile çeşitli konulardaki çok sayıda e-öğrenme içeriği üniversiteler ile kamu ve özel sektör kuruluşları tarafından, yaygın olarak kullanılmaktadır. AveaKampus uygulaması, Enocta ile Avea arasındaki işbirliği ile ortaklaşa uygulanmaktadır. (www.enocta.com.tr).

Bilge Adam, yüz-yüze eğitime ağırlık veren, bünyesinde yüksek kapasiteli kişisel bilgisayarlar, iMac’ler, iş istasyonları, sunucular, akıllı tahtalar bulunan ve çok sayıda sertifika programı uygulayan bir firmadır. Vermiş olduğu eğitimler ve uyguladığı sınavlar arasında MicroSoft ve Cisco’nun uluslararası eğitim ve sınavları dikkati çekmektedir. Sistem ve Ağ Uzmanlığı, Cisco ağ cihazları, web ve grafik tasarımı, veritabanı, teknik çizim gibi alanlarda, sektörde ciddiye alınan eğitimler uygulamaktadır (www.bilgeadam.com).

Donanım sistemleri alanında kapsamlı çözüm sunan firmalardan birisi Numerus’tur. Numerus Group, daha çok sunucu, yansıtma, video ve yayın sistemleri ile bütünleşik akıllı sınıf çözümleri sunan bir firmadır. Akıllı sınıf donanımları alanında Türkiye’nin en deneyimli firmalarından birisidir. Üniversitelerde kurulu çok sayıda akıllı sınıf bu firma tarafından kurulmuştur (www.numerus.com.tr).

Mobilsoft, yurt içi ve yurt dışındaki çok sayıda müşterisine, eğitim sektörüne yönelik yazılım, eğitim araçları ve eğitime yönelik teknolojiler sunmakta; multimedya, mobil ve sayısal televizyon teknolojileri alanında hizmet vermektedir (www.mobilsoft.com.tr/).

İçerik sağlama işlevi ile öne çıkan bir firma olarak InterMedia, kişisel ve kurumsal e-öğrenme çözümleri sağlamada uzmanlaşmış bir firmadır. 2007 yılında Türkiye’nin en kapsamlı e-öğrenme ortamı olan Akademi Gelişim’i uygulamaya aktarmıştır. InterMedia kurumsal öğrenme ihtiyaçlarının karşılanmasında, gerekli öğrenme planlarının hazırlanmasından, ilgili donanımların sağlanmasına kadar teknik ve yönetsel tüm hizmetleri üstlenerek, müşterilerine paket çözümler

sunmaya ağırlık veren bir firmadır. Firma SkillSoft’un Türkiye ve Türkiye Cumhuriyetlerindeki yetkili ortağıdır (www.im.com.tr).

Sebit, bir Türk Telekom iştirakidir; eğitsel yazılımlar alanında ulusal ve uluslararası eğitim çözümleri sunmaktadır. Geliştirdiği yazılımlar kavramsal öğrenmeyi sağlamaya dönüktür. En tanınmış ürünü Vitamin eğitim setidir. Bu set Adaptive Curriculum adı ile ABD, başka adlarla da Çin ve Hindistan gibi ülkelerin eğitim yazılımları endüstrisine girmiş ve CODiE ödülüyle beraber çeşitli ödüller almıştır. (www.sebit.com.tr).

Bilgi Kurdu, gerek sınıf içi gerek internet üzerinden danışmanlık ve eğitim veren bir bilgi paylaşım portalı ve eğitim-danışmanlık şirkettir. Ana hedefi, bilgi birikimini paylaşarak, bireylerin iş ve özel yaşamlarına katkıda bulunmaktır. 2004 yılında oluşturulan Bilgi Kurdu sınıf eğitimleri pazarında, internet tabanlı eğitimler, Çevrimiçi Test Merkezi, İnteraktif 3 Boyutlu Ortam ve Eğitim Tasarımı, İş Oyunları gibi farklı hizmetleri ile tanınmaktadır (www.bilgikurdu.net).

Mediasa Yayıncılık, pazara yeni çıkmış olmakla birlikte özgün bir girişim olarak dershaneler ile aynı hedef kitleyi paylaşan ZTV adlı televizyon kanalını kurmuş ve yayına almıştır. Halen kayıtlı 110.000’den fazla üyesi olduğu bilinen bu girişim sınavlara tek başına hazırlanan ve dershaneye giden öğrencilere destek olmak amacıyla kurulmuştur. Yükseköğretime Giriş Sınavı, Lisansa Yerleştirme Sınavı, Seviye Belirleme Sınavı ve Kamu Personeli Seçme Sınavı’na hazırlık derslerinin yanı sıra, rehberlik, eğitim ve yaşam koçluğu, yabancı dil, teknoloji, kültür, sanat ve eğlence programları sunmakta, ayrıca sınavlara hazırlık CD ve kitapları sunmaktadır. Bu girişim MEB ve MEF Dershanesi ile işbirlikleri gerçekleştirmiş bulunmaktadır (www.ztv.com.tr).

E-öğrenme alanında LMS türü yazılımlar daha çok Enocta, Bilge Adam ve Halıcı Yazılım tarafından sunulmaktadır. Diğer iki firmaya ait bilgiler yukarıda verilmişti. Halıcı Yazılım A.Ş., son yıllarda özellikle AR-GE çalışmalarına ağırlık vermekle birlikte Türkiye’nin sayılı LMS sağlayıcılarındadır. Halıcı tarafından geliştirilen HALSoft adlı LMS üniversitelerde ve kamu kurumlarının hizmet içi eğitim birimlerinde uygulanan e-öğrenme programlarında kullanılmaktadır (www.halici.com.tr).

Bahçeşehir Uğur Eğitim Vakfı ve Türk Telecom iştiraklerinden Sebit işbirliği ile geliştirilen Uğurlu Vitamin uygulaması ilköğretim ve liselere dönük iki ana paket içermektedir; seviye Belirleme Sınavları’na yönelik deneme sınavları, tarama testleri, konu anlatımları, canlandırma ve deneyler ile öğrencinin sınavlara yönelik hazırlığına ve okul derslerine destek vermek üzere geliştirilmiş bir uygulamadır. Uygulama, ilköğretim 4-8. sınıf Matematik, Fen ve Teknoloji, Türkçe, Sosyal Bilgiler, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük derslerini kapsar. Uğurlu Vitamin, Milli Eğitim Bakanlığı öğretim programları ile uyumludur. Uygulamada bu paket hem Bahçeşehir Uğur Eğitim Vakfı hem de Milli Eğitim Bakanlığı okullarında kullanılmaktadır (www.ugurluvitamin.com).

Pazarda yer alan yukarıdaki firmalar genellikle kendi ürünlerini ya da distribütörü oldukları uluslararası firmaların ürünlerini sunmaktadırlar. Donanım sistemleri temini konusunda Numerus, içerik temini konusunda Sebit ve InterMedia, LMS yazılımı alanında Enocta ve Bilge Adam, mobil öğrenme alanında Turkcell, görece yüksek pazar paylarına, yaygın marka tanınırlığına sahip firmalardır. Ancak Türkiye’de ICT alanında burada değinilenden çok daha fazla sayıda firma vardır. Bu firmaların bir kısmı donanım, yazılım ve içerik geliştirme, e-öğrenme, mobil öğrenme alanlarında önemli ve yüksek performanslı ürünler de geliştirebilmişlerdir. Ancak bunlar ürün geliştirme konusundaki becerilerini ürünlerini tanıtmaya, pazarlama ve iyileştirmeye yansıtmakta aynı düzeyde başarı sağlayamamışlardır. Bunun en önemli nedenlerinden birisi, kaynak yetersizliğidir.

KULLANILAN TEKNOLOJİLER VE TEKNİK ALTYAPI

Taşınabilir Aygıtlar

E-öğrenme içeriklerine erişimde kullanılabilecek teknolojilerden birisi olarak taşınabilir media oynatıcı (PMP) pazarında Piranha, Minton, Goldmaster, Sony, Philips, Samsung, Apple, Archos, Creative, Sandisk gibi markaların çeşitli modelleri kullanılır. Bunlardan Sony, Samsung, Apple, Creative, Nokia ve LG en çok rağbet gören markalardır. Mobil TV pazarı da aşağı yukarı aynı markaların egemenliğindedir. Gerek MPM, gerekse mobil televizyon özelliği bulunan cep telefonlarının kullanımı son derece yaygındır.

Türkiye’de mobil telefon abone sayısı 2009 yılı itibariyle 30 milyonu geçmiş bulunmaktadır. İnternet kullanıcı sayısının ise 10 milyon kişiyi bulacağı tahmin edilmektedir. Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) verilerine göre, mobil telefon abonesi ve internet kullanıcı sayısındaki yüksek oranlı artışlara karşılık, sabit telefon abonesi sayısının 18 milyon 917 bin kişiden 18.7 milyona inmesi beklenmektedir. Aynı şekilde sabit telefon abone yoğunluğunun yüzde 26.6’dan yüzde 25.9’a gerilemesi; 2009 yılı sonunda, mobil telefon abone sayısının 30 milyon 25 bin kişiye ulaşması beklenmektedir. Kablo TV abone sayısının da bir önceki yıla göre yüzde 20’ye yakın artarak 1 milyon 250 bini bulması öngörülmektedir (DPT, 2009).

Araştırmalara göre Türkiye’de cep telefonu kullanma oranı 2010 yılı itibariyle %92’ye ulaşmış bulunmaktadır. Evlerin hemen hemen tamamında en az bir cep telefonu bulunuyor. Türkiye’de cep telefonu kullanıcılarının yüzde 63’ü ”nerede olursam olayım ulaşılabilir olmak benim için önemli” derken, yüzde 76’sı güncel haberleri izlemeye önem veriyor. iPhone’un da dahil olduğu akıllı telefon segmentindeki ürünler hızlı bir şekilde yaygınlaşmakta, dünyadaki yenilikler çok kısa sürelerde Ülkede kullanıma sunulmakta ve yaygınlaşmaktadır. Kullanıcıların çok büyük bir kısmı (%99) bu teknolojileri öncelikli olarak "aramak ve aran-

mak" için kullanılmaktadır. Mesajlaşma amaçlı kullanım oranı %77 düzeyindedir. Taşınabilir iletişim teknolojilerini kullanıcıların %42’si müzik ve radyo dinlemek, yüzde 33’ü takvim ve zamanını planlamak, yüzde 26’sı ise eş zamanlı mesajlaşmak amacıyla kullanılmaktadır (TRT, 2010).

Taşınabilir teknolojilerin eğitim amaçlı kullanımlarında dikkati çeken bir uygulama e-book hizmetleridir. Türkiye’de e-book pazarı çok popüler olmasa da giderek yaygınlaşmaktadır. Aynı şekilde yukarıda tanıtılan mobil öğrenme / e-öğrenme uygulamalarında bu tür teknolojiler önemli kolaylıklar sağlamakta ve her iki tür uygulamalar yükseköğretim düzeyindeki kimi uzaktan eğitim kurumları, ilk ve ortaöğretim okulları, dershaneler ve özel eğitim merkezleri tarafından kullanılmaktadır. Bu teknolojiler daha çok belirli öğrenme içeriklerinin mobil iletişim teknolojileri üzerinden öğrencilere ulaştırılması, uygulanan programlara paralel olarak öğrencilere kendi kendini değerlendirme testleri gönderilmesi, deneme sınavları sunulması, öğrencilerin okula ve dershaneyle devam durumları hakkında velilerin bilgilendirilmesi, önemli eğitsel olayların öğrencilere hatırlatılması gibi amaçlar için kullanılmaktadır.

Öğretim amaçlı kullanımı da mümkün olan bu teknolojiler için donanım fiyatları açısından çok sayıda seçenek bulunmaktadır. Bireysel kullanıcılar için standart pakete dahil olmayan servisler (örneğin 3G uygulamaları) genellikle ücretlidir ve firmaların uyguladıkları ücretler genellikle birbirine yakındır. E-öğrenme ve mobil öğrenme kapsamında düşünülebilecek servisler genellikle kurumsal müşterilere yöneliktir. Bu tür servislerin kullanım ücretleri kullanıcı kurum tarafından garanti edilen kullanıcı / mesaj / içerik sayısı ve kullanım süresi gibi parametrelere göre belirlenmektedir ve çok yüksek değildir. Bu tür ücretleri telefon operatörlerinin adreslerinden öğrenmek olanaklıdır.

Taşınabilir teknolojilerden yararlanılarak gerçekleştirilen mobil öğrenme uygulamaları Türkiye’de gelişme aşamasındadır. Pazarda görülen irili-ufaklı uygulamalara paralel olarak AR-GE çalışmalarına da rağbet olduğu görülmektedir. Bu konuda üniversitelerin bilimsel araştırma programları, TÜBİTAK ve DPT tarafından finansal destek verilen çeşitli projeler tamamlanmış veya yürütülmektedir. Bu tür çalışmalar daha çok üniversiteler ve bilişim firmaları bünyesinde gerçekleştirilmektedir.

Geniş Bant Ağ Teknolojileri

Türkiye’de çeşitli firmaların kullanıcılara sunduğu farklı altyapılarla ve teknolojilerle internete bağlanma olanağı vardır. TTNET ADSL hizmeti, TurkNet ADSL hizmeti, UYDUNET’in kablolu TV hattı üzerinden verdiği internet hizmeti, GSM operatörlerinin sunduğu kablosuz internet hizmetleri (3G) ve Superonline’ın (Quiknet) kurduğu fiber optik hat üzerinden sağlanan geniş bant internet bağlantıları bunlara örnek oluşturmaktadır. Ülkede, 80’in üzerinde in-

ternet servis sağlayıcı lisansı Telekomünikasyon Kurumu tarafından kaydedilmiştir (www.tk.gov.tr).

TTNET, Türk Telekom iştiraki olarak 2006 yılında kurulmuş ve "İnternet Servis Sağlayıcı Lisansı" olarak, faaliyetlerine başlamıştır. TTNET, 5.6 milyonu aşkın abonesi ile Türkiye'nin en büyük geniş bant internet servis sağlayıcısıdır. TTNET'in ürün portföyünde ADSL/VDSL2-hızlı internet erişimi, WiFi kablolu internet erişimi, GSHDSL, Metro Ethernet, ATM ve Frame Relay internet erişimi hizmetleri bulunmaktadır (www.ttnet.com.tr).

Türkiye'de önemli internet servis sağlayıcılarından olan Superonline A Tipi arama hizmetlerini müşterilerine ilk sunan operatör olmanın yanı sıra 2007'de başladığı fiber optik altyapı yatırımları sayesinde Türkiye'de ilk ve tek, evlere kadar, 100Mbps'a varan internet bağlantısını taşıyan telekom operatörüdür.

Kablo TV altyapısının ve bu altyapı üzerinden sunulan hizmetlerin Türksat'a devredilmesiyle, kablolu hizmetler alanında faaliyet gösteren Türksat, sahip olduğu altyapı ile Teledünya markasıyla kablo üzerinden dijital TV yayıncılığı, Uydunet markasıyla da geniş bant internet hizmetleri sunmaktadır; 21 ilde 1.000.000'dan fazla abonesi bulunmaktadır.

ULAKNET; Türkiye'deki tüm üniversiteler ile bunların fakülte ve diğer alt birimleri, TÜBİTAK birimleri, Askeri Okullar, Harp Akademileri, Polis Akademileri, Türk Tarih Kurumu, Milli Kütüphane, YÖK, ÖSYM, Türkiye Atom Enerjisi Kurumu ve Türk Silahlı Kuvvetleri'nin AR-GE birimlerinden oluşan toplam 600'e yakın ucun bağlandığı Ulusal Akademik ağıdır.

2009 yılı Nisan ayı içerisinde gerçekleştirilen Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması sonuçlarına göre hanelerin % 30'u İnternet erişimine sahiptir. İnternet erişimi olmayan hanelerin yaklaşık %30'u evden internete bağlanmama nedeni olarak internet kullanımına ihtiyaç duymadıklarını belirtmişlerdir. ADSL %85,6 ile Türkiye'de kullanılan en yaygın internet bağlantı türüdür (www.tuik.gov.tr).

Türkiye İstatistik Kurumunun işyerlerine dönük olarak yaptığı çalışmada, işyerlerinin %19.5'inin işletmelerinde dar bant (Narrowband), %96.4'ünün ADSL bağlantısı, %10.2'sinin ise diğer geniş bant bağlantıları bulunduğu; %13.5'inin ise mobil bağlantı ile internet'e bağlandıkları belirlenmiştir (www.tuik.gov.tr).

Ağ teknolojileri uzmanı Cisco'nun IDC ile birlikte gerçekleştirdiği bir araştırmanın sonuçlarına göre Haziran 2006 tarihinde %2.02 olan 512 KB ve üstü internet kullanımı, Aralık 2006 tarihinde %97.6'ya yükselmiştir. Türkiye'de geniş bant bağlantının çok hızlı bir gelişim gösterdiğini vurgulayan araştırmaya göre Haziran 2006'da geniş bant bağlantıların %96,4'ü 256Kb ve daha düşük bağlantıya sahipken 2006 Aralık ayında kullanıcıların yüzde 97,6'sı 512Kb'den daha yüksek hızlarla bağlanmaya başlamıştır. Araştırma ayrıca Türkiye'nin yeni nesil geniş bant erişimi için, çok hızlı, üzerinde etkileşimli ve ticari televizyon yayıncı-

lığı gerçekleştirilebilecek kapasiteye sahip, evlere kadar uzanan fiber optik yatırımının ve yaygın Metro Ethernet talebinin artacağını göstermiştir (www.kobifinans.com.tr).

OECD’nin 2009 yılında gerçekleştirdiği bir araştırmaya göre Türkiye dünyada, %8.7 oranı ile geniş bant internet kullanımında 29. Sırada yer almaktadır (OECD, 2009).

İnternet Kullanımı

2009 yılı Nisan ayı içerisinde gerçekleştirilen Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması (TÜİK, 2009) sonuçlarına göre 16-74 yaş grubundaki bireylerde bilgisayar ve internet kullanım oranları sırasıyla erkeklerde % 50,5 ve % 48,6, kadınlarda % 30,0 ve % 28,0’dır. Son üç ay içerisinde (Ocak-Mart) bireylerin %35,6’sı bilgisayar, % 34,0’ı internet kullanmıştır. Bilgisayar kullanan bireylerin % 61,2’si bilgisayar, İnternet kullanan bireylerin % 59,3’ü ise interneti hemen hemen her gün kullanmıştır.

Bilgisayar kullanılan yerler; % 65,1 ile ev, % 32,0 ile işyeri, % 21,1 ile internet kafe; internet kullanılan yerler ise; % 57,6 ile ev, % 32,4 ile işyeri, % 24,1 ile internet kafe olarak sıralanmaktadır.

Bilgisayar ve İnternet kullanım oranlarının en yüksek olduğu yaş grubu 16-24 yaş grubudur. Bu oranlar tüm yaş gruplarında erkeklerde daha yüksektir. Eğitim durumuna göre incelendiğinde ise yüksekokul, fakülte ve üstü mezunları en yüksek bilgisayar ve internet kullanım oranlarına sahiptir.

Anket uygulama dönemindeki işgücü durumu dikkate alındığında, işverenlerde bilgisayar ve internet kullanım oranları sırasıyla %67,8 ve %66,1 iken, ücretli ve maaşlı çalışanlarda %58,6 ve %56,8’dir. Aynı oranlar işsizlerde sırasıyla %43,2 ve % 41,6’dır.

YARARLANICILARIN BEKLENTİLERİ VE YAŞANAN SORUNLAR

Yararlanıcıların Tutum ve Beklentileri

Türkiye’de ilk ve ortaöğretim öğrencileri yaygın bir şekilde okul yanında dershaneye ya da özel derslere de devam etmektedirler. Okullarda az da olsa ikili öğretim yapılmaya devam edilmektedir. Okula yarım gün devam eden öğrenciler bir günün yaklaşık yarısını okulda, geri kalanını ise evde ya da ev ve dershanede geçirirler. Dershanede ya da evde geçirdiği zaman öğrencinin okula sabah mı, öğleden sonra mı devam ettiğine göre değişir. Okula tam gün devam eden öğrenciler dershaneye akşam ve hafta sonları zaman ayırabilmektedirler. Tam gün okula ve aynı zamanda dershaneye devam eden bir öğrenci kabaca bir günün

gündüzünün tamamını okulda, haftada birkaç akşam 2-3 saatini dershanede, Cumartesi ve Pazar günlerinin yaklaşık yarısını dershanede geçirmektedir. Özellikle ortaöğretim düzeyindeki öğrenciler arasında mobil telefon, bilgisayar, internet ve taşınabilir media oynatıcı kullanımı son derece yaygındır (TÜİK, 2009). Bu öğrenci grubunun internet üzerinden sağlanan e-öğrenme paketlerini kullanmaları da oldukça yaygındır.

Bir OECD araştırmasına göre Türkiye’de öğretmenlerin diğer gelişim ihtiyaçları içinde bilgi teknolojileri becerilerinin oranı %14.2’dir. Aynı araştırmaya göre öğretmenlerin %18.0’i 2 yıl, %50.7’si ise 3-10 yıl deneyime dolayısı ile yaklaşık %69’u en çok 10 yıllık deneyime sahip, genç nüfustur. Bu süreler OECD ülkeleri ortalamasının çok altındadır (MEB, 2009c). Bir başka araştırmaya göre öğretmenler bilgi teknolojilerini daha çok kullanmayı, daha iyi erişim ve donanım koşullarına sahip olmayı istemektedirler. Bu bulgular uygun koşullar sağlandığında öğretmenlerin bilgi teknolojileri kullanımıyla ilgili kendilerine verilecek desteğe açık olduklarını ve yenileşmeyi sürdürme konusunda istekli olduklarını göstermektedir. Araştırmalara göre öğretmenler bilgi teknolojileri uygulamalarından basit yönetsel ve öğretimsel işlerde çoğunlukla kelime işlemci ve internet uygulamalarını kullanmakta; masaüstü yayıncılık, veri tabanları, grafik ve çizim programlarını ise en az kullanmaktadırlar. Bilgisayar ve internet teknolojilerinin olmaması ve nasıl kullanılacağına bilinmemesi öğretmenler tarafından en önemli engeller olarak belirtilmektedir (Koçak Usluel, Kuşkaya Mumcu ve Demirarslan, 2007).

Şekerci ve diğerlerinin (2008) araştırmalarına göre yükseköğretim öğrencilerinin %67.6’sı sayısal kütüphanelerinin olmasını, % 66.7’si ders kaynaklarına çevrimiçi ulaşabilmeyi, % 61.1’i öğretim elemanları ile internet üzerinden sürekli haberleşebilmeyi talep etmekte ve derslerin video ve ses kayıtlarının yapılarak, daha sonra öğrenciler tarafından izlenebilmesini istemektedirler. Ayrıca öğrenciler, teknoloji alanındaki yenilikleri takip eden ve bunları eğitimde kullanan ortamlar oluşturulmasını, öğrencinin araştırma yapmasını kolaylaştırıcı teknolojik imkanlar sağlanabilmesini, bölüm ve programa özgü materyaller hazırlanmasını talep etmektedirler.

Ateş ve Altun’un (2008) bilgisayar öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarını inceledikleri çalışmada, genel olarak öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının kararsız seviyede olduğu belirtilmiştir. Bir uzaktan eğitim uygulamasına katılan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Bir başka araştırmaya (Ünalır, Önal, Beydağ, 2006) göre öğrenciler zaman, yarıllılık, derse devam problemleri, pahalılık, erişim, rahatlık, merak ve kariyer gibi değişkenlerin e-öğrenme uygulamalarının başarısını etkileyen en önemli değişkenler olduğunu düşünmektedirler. Öğrencilerin % 15’i uzaktan eğitimin

yüzyüze eğitime göre daha yararlı olacağını düşünürken, %13’ü ise yüz yüze eğitimin daha başarılı olacağını düşünmektedir.

YAYGIN SORUNLAR

E-öğrenme programlarına kayıt yaptıran öğrencilerden alınan ücretler alana, öğretim kademesine ve programın süresine göre farklılıklar göstermektedir. Özel sektör tarafından uygulanan sertifika programlarında kurs ücretleri kabaca 150-9.000 TL aralığında değişmektedir. Yükseköğretim Kurumu tarafından 2009 Yılı içinde üniversitelerden anket yolu ile toplanan verilere göre ücretler (klasik açıköğretim programları hariç) önlisans programlarında 2.000-3.600 TL, lisans programlarında 4.000-6.400 TL, lisansüstü programlarda ise 2.600-14.500 TL aralığında değişmektedir (YÖK, 2009). Genel olarak öteden beri e-öğrenme programlarının ücretleri öğrenciler tarafından yüksek bulunmakta ve düşürülmesi talep edilmektedir (Ünalır, Önal, Beydağ, 2006).

Araştırmalar Türkiye’de özellikle uzaktan yükseköğretim niteliğindeki e-öğrenme programlarında öğrenci başarısının düşük, terk oranlarının yüksek olduğunu (Şimşek, 2006; Latchem vd., 2009), kurumlara göre değişmekle birlikte program yapısı ve etkileşime ilişkin öğrenci doyumunun düşük olduğunu, uygulanan süre ve zamanlamanın yeterince esnek olmadığını (Parlak, 2005), kullanılan etkileşim araçlarının yeterince erişilebilir ve işlevsel olmadığını (Yeşilay, 2004, Yıldırım, 2007) ortaya koymaktadır. Oysa deneysel araştırmalar e-öğrenme uygulamalarının en az yüz yüze öğrenme uygulamaları kadar etkili olabildiğini rapor etmektedir. Bu durumun temel nedenlerinden birisi e-öğrenme uygulamalarının etkili olacak şekilde tasarlanıp, uygulanmasına yeterince özen gösterilmiyor olması olabilir. Esasen çoğu kurum bünyesinde, bu tür programların geliştirilmesi ve uygulanmasını yönlendirebilecek donanımda ve yeterli sayıda personel bulunmadığı dikkate alınır, bu türden sorunların kaçınılmaz olduğu görülebilir. Araştırmalara göre e-öğrenme ya da uzaktan eğitim programlarına devam eden öğrenciler genellikle çalışırken öğrenim görme, bir meslekte ilerleme, sertifika ya da diploma edinme gibi beklentiler taşımaktadırlar (Yeşilay, 2004). Bununla birlikte e-öğrenmeye ilişkin “ikinci sınıf eğitim” algısı bulunmaktadır.

Pazar açısından dikkati çeken temel sorunlardan bir başkası, yeterli personelleri olmadığı için e-öğrenme konusunda genellikle paket çözüm talep eden müşterilere karşın, bu talebi yerine getirebilecek kadar kapsamlı hizmet sağlayabilecek firma sayısının azlığıdır. Bu durum e-öğrenme hizmetlerinin sınırlı bir boyutu konusunda hizmet verebilen firmaların pazara girmelerini zorlaştırmaktadır.

E-öğrenme ile ilgili çok sayıda araştırma öğrencilerin ve öğretmenlerin metin tabanlı içeriklerden hoşlanmadıklarını, e-öğrenme içeriklerinin etkileşimli olmasını istediklerini, materyal üzerinde kendilerine kontrol yetkisi verilmesini iste-

diklerini ortaya koymaktadır (Erdoğan, 2003; Parlak, 2005). Buna karşılık düşük ücretler, etkileşimli dersler, canlı dersler, sınavlar öncesinde deneme testleri sağlanması, teknik destek hizmetlerinin sağlıklı işlemesi gibi hususlar ise öğrenciler tarafından sıklıkla dile getirilmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Kendine özgü koşulları ve sorunları olsa da Türkiye, uluslar arası düzeyde eğitimde bilgi teknolojileri kullanımı ve e-öğrenme alanında rastlanan seçenek ve deneyimlere büyük oranda sahip bir ülkedir. Eğitimde teknoloji kullanımı ile ilgili girişimler Cumhuriyetin ilk yıllarına kadar uzanan bir geçmişe sahiptir. Günümüzde eğitimin hemen her kademe ve türünde e-öğrenme uygulamalarının çeşitli biçimlerini görmek olanaklıdır. Ancak bu, görünen uygulamaların beklenen ölçüde kaliteli ve yaygın olduğu anlamına gelmemektedir. E-öğrenme uygulamaları olanca çeşitliliği ile uygulanmakta, başarılı örnekler de görülmekte, buna karşılık, tüm uygulamalar bir bütün olarak ele alındığında aşılması gereken pekçok sorunun varlığı dikkati çekmektedir.

Örgün eğitimin ilk ve ortaöğretim kademelerinde e-öğrenme uygulamaları, devlete ait Açık İlköğretim Okulu, Açıköğretim Lisesi, Mesleki Açıköğretim Lisesi gibi uzaktan eğitim okulları ile genel olarak yüz-yüze eğitim yapan okullarda yoğunlaşmakta, giderek dershanelerde de yaygınlaşmaktadır. Bu kademelerde kullanılan uygulama ve teknolojiler genel olarak web, e-kitap, eğitsel CD ve sanal laboratuvarlar, çeşitli türevleri ile radyo, televizyon, mobil telefonu kapsamaktadır. Bu tür uygulamalar içerik sunumu, ölçme-değerlendirme, öğrenci işleri hizmetleri ve iletişim hizmetleri çerçevesinde kullanılmaktadır. Bu öğretim kademelerinde yüz yüze eğitim yapan okulları da kapsayan ve genel olarak öğrenciye ve öğretmenlere yönelik çeşitli hizmetler sağlamayı amaçlayan pekçok proje tamamlanmış ya da devam etmektedir.

İlk ve ortaöğretim kademelerinde çeşitli e-öğrenme uygulamaları bulunsa da örgün eğitim sistemi içinde bu uygulamaların en çok yoğunlaştığı kademe yükseköğretimdir. Son yıllarda pekçok üniversitede önlisans, lisans, lisans tamamlama ve yüksek lisans düzeyinde e-öğrenme programları uygulanmaya başlamıştır. Üniversitelerdeki uygulamalarda kullanılan teknolojilerin çeşitliliği, ilk ve ortaöğretim kademelerine göre daha fazladır.

Kamu ve özel sektör kuruluşlarının kendi çalışanlarına yönelik, hizmet içi e-öğrenme uygulamaları giderek yaygınlaşmaktadır. Bu alanda bankalar ile kamu kurumlarının uygulamaları öne çıkmaktadır. Sunulan eğitimler yukarıda değinilen teknolojilerin hemen hepsini kapsamakta; içerik olarak yabancı dil, bilgisayar okur-yazarlığı, ilgili kurumların hizmet alanları ve kişisel gelişim alanlarında yoğunlaşmaktadır.

Yaygın eğitim alanındaki uygulamalar genellikle MEB’na bağlı açıköğretim okulları, üniversitelerin uzaktan eğitim merkezleri ve özel sektör kuruluşlarında yoğunlaşmakta; çok farklı alanlarda, sertifika programları şeklinde uygulanmaktadır. Bu uygulamaların bir kısmı meslek kazandırmaya yöneliktir.

Türkiye’de e-öğrenme alanında sektörün baskın aktörleri genellikle bir bütün olarak e-öğrenme sistemi sunma, donanım sağlama, içerik ya da yazılım sağlama alanlarından herhangi birinde uzmanlaşmışlardır. Bu firmalar kendi ürünlerini ya da distribütörü oldukları uluslararası firmaların ürünlerini kullanıcıların hizmetine sunmaktadırlar. Donanım sistemleri, içerik temini, öğrenme ve içerik yönetim sistemi, mobil öğrenme alanlarında görece yüksek pazar paylarına ve marka tanınırlığına sahip, az sayıda firma bulunmaktadır. Bununla birlikte bu alanda Türkiye’de bu birkaç firmadan başka, çok sayıda firma vardır. Bu firmaların bir kısmı donanım, yazılım ve içerik geliştirme, e-öğrenme, mobil öğrenme alanlarında önemli ve yüksek performanslı ürünler geliştirmeyi de başarabilmişlerdir. Ancak kimi firmaların, teknik alanda gösterdikleri başarıyı, ürünlerini, hizmetlerini tanıtmaya ve yaygınlaştırma alanına yansıtamadıkları söylenebilir.

Kullanılan teknolojiler açısından bakıldığında ürünlerin gelişmiş ülkelerdeki duruma paralel bir zenginlik gösterdiği görülmektedir. Piyasaya sunulan ve e-öğrenme uygulamalarında kullanılan ürünler taşınabilir media oynatıcılardan-video konferans sistemlerine, canlı ders yazılımlarından-yazarlık araçlarına ve her türlü internet teknolojilerine kadar geniş bir yelpazeye sahiptir. Uygulamaların bağımlı olduğu internet altyapısı ve bant genişliği tatmin edici olmanın ötesinde, her geçen gün daha da gelişmektedir.

E-öğrenme uygulamalarının yararlanıcısı niteliğindeki hedef kitle ilköğretim öğrencilerinden-emeklilere kadar, oldukça geniş bir yaş grubunu kapsamakla birlikte, kategorize edilebilir niteliktedir. Kategorik olarak ele alındığında her bir grubun kendine özgü koşulları, tutumları, beklentileri ve sorunları bulunmakla birlikte, tüm kullanıcıları ilgilendiren ortak ve yaygın sorunların varlığı da dikkat çekmektedir. E-öğrenme programlarına katılım ücretlerinin yüksekliği, programlardaki öğrenci başarısının düşük, terk oranlarının yüksek oluşu, yararlanıcıların ihtiyaç ve beklentilerine duyarlı, esnek uygulamaların azlığı, sunulan teknolojiler ve hizmetler ile ilgili erişilebilirliğin yetersizliği, yararlanılabilecek e-öğrenme seçeneklerinin yetersizliği ve sunulan içeriklerin genellikle metin tabanlı olması, yaygın olarak görülen sorunlar arasında sayılabilir.

Yukarıda özetlenen bilgiler bir bütün olarak değerlendirildiğinde, Türkiye’deki e-öğrenme uygulamaları ve pazarında dikkati çeken temel sorunlar ile olası bazı çözümlerini kısaca, aşağıdaki şekilde özetlemek olanaklıdır:

1. Bilişim teknolojileri pazarında pekçok firma bulunmakla birlikte, e-öğrenme pazarında az sayıda firma faaliyet göstermekte ve pazarı yönlendirmektedir. Bunun temel nedeni, yeterli sermaye büyüklüğüne sahip, komplike ve kalıcı yatırımlar yapabilecek firma sayısının azlığı ve

yaratıcı çözümler geliştirmenin gerektirdiği zahmetten kaçınma eğilimidir. Bu güce sahip birkaç firma piyasaya genellikle egemendir. Buna karşılık mevcut ürün ve hizmetlere yönelik önemli şikayetler de bulunmaktadır. Bu sorunun aşılabilmesi için devlet tarafından e-öğrenme yatırımlarının teşvik edilmesi yanında, firmaların da pazarın ve kullanıcıların ihtiyaçları ile uyumlu ürünler geliştirmeye yönelik yatırımlara ağırlık vermeleri gerekmektedir.

2. Yararlanıcı kurumların özellikle deneyim ve uzman personel konusundaki sıkıntıları onları genellikle paket çözümler talep etmeye yönlendirmektedir. Buna karşılık Türkiye’de e-öğrenme çözümlerinin uzmanlık gerektiren belirli boyutlarında hizmet verebilecek firma sayısı çok, çok boyutlu hizmet sunabilecek firma sayısı ise azdır. Sektörde faaliyet gösteren firmaların çok boyutlu paket çözümler sunmaya yönelmeleri gerekmektedir. Bu konuda yatırım yapmak isteyen firmalar bunu kendi başlarına sağlamaya yönelebilecekleri gibi, sermayelerinin yetersiz olduğu durumlarda, her biri belirli bir alanda uzman, daha küçük firmalarla işbirliği içinde sağlama yoluna da gidebilirler.
3. Küçük ölçekli yararlanıcı kurumlar bir yana, üniversiteler başta olmak üzere büyük ölçekli yararlanıcıların kendi e-öğrenme uygulamalarını geliştirmek için firmalardan bir sistemin tüm boyutlarını kapsayan paket çözümler talep etmeleri her zaman sağlıklı uygulamaların garantisi olmayabilir. Bu tür paket çözümler kimi durumlarda yararlanıcıyı bütünü ile firmalara bağımlı hale getirebilir. Buna karşılık örneğin bir üniversitenin eğitim uygulamalarına bakışı ve bu alandaki beklentileri ile firmalarinki çoğu durumda farklıdır. O yüzden yararlanıcıların mümkün olduğunca, “tüm işi firmaya havale etme” anlamına gelebilecek yaklaşımlardan kaçınmaları, kendi sistemlerinin tasarım ve geliştirilmesi ile ilgili süreçlere müdahil olmaları gerekir.
4. Uygulamaların kalitesi genellikle düşüktür. Yararlanıcıların bu duruma katlanma nedenleri, genellikle seçeneeksizliktir. Mevcut ürün ve çözümlere alternatifler sağlamaya yönelik yatırımlara ağırlık verilmesi, önemli bir ihtiyaçtır.
5. Türkiye’de e-öğrenme alanında kategorik olarak en büyük pazar üniversitelerdir. Dolayısı ile hedef kitle olarak öncelikle üniversitelerdeki diploma programları çerçevesinde kullanılacak çözüm ve ürünler sunulmasına yönelinebilir. Buna ilave olarak özel okullara ve Türkiye’de çoğu ülkeye göre çok yaygın olan dershanelere yönelmek de tercih edilebilir.
6. Yükseköğretim düzeyinde sunulacak ürün ve hizmetleri LMS, donanım ve yazılım temelli etkileşim teknolojileri, içerik geliştirme araçları ve danışmanlık hizmetlerine odaklamak, firmalar açısından stratejik karar niteliği taşıyabilir.

KAYNAKLAR

- Aktürk, N. (2010). Bilgi toplumuna doğru MEB bilişim çalışmaları. MEB web sitesindeki <http://egitek.meb.gov.tr/> adresinden, 12 Nisan 2010 tarihinde erişildi.
- Anadolu Üniversitesi (2008). *Tanıtım kataloğu. Anadolu Üniversitesi web sitesindeki* http://www.anadolu.edu.tr/dosyalar/aof_t.pdf#page=15 adresinden, 10 Nisan 2010 tarihinde erişildi..
- Ateş, A. ve Altun, E. (2008). Bilgisayar öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. <http://www.gefad.gazi.edu.tr/window/dosyapdf/2008/3/2008-3-125-145-7Ates.pdf> adresinden, 15 Nisan 2010 tarihinde erişildi.
- DPT (2009). Ekonomik gelişmeler. Devlet Planlama Teşkilatı web sitesindeki <http://www.dpt.gov.tr/PortalDesign/PortalControls/WebIcerikGosterim.aspx?Enc=83D5A6FF03C7B4FC02277F59C362715C> adresinden, 18 Şubat 2010 tarihinde erişildi.
- Erdoğan, B. (2003). Ağ temelli öğrenmede denetim odağı ve ön bilgi düzeyinin öğrencilerin kontrol tercihlerine etkisi. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koçak Usluel, Y. & Haşlamam, T. (2003). A comparative approach to the computer usage of the teachers: the present and preferred situations of computer usage. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 204-213.
- Koçak Usluel, Y., Kukaya Mumcu, F. & Demirarslan, Y. (2007). ICT in the learning-teaching process: teachers’ views on the integration and obstacles. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 164-178.
- Latchem, C., Simsek, N., Çakır, O., Torkul, O., Cedimoglu, I., & Altunkopru, A. (2009). Are We There Yet? A Progress Report from Three Turkish University Pioneers in Distance Education and E-Learning. The International Review Of Research In Open And Distance Learning, 10(2). Retrieved January 24, 2010, from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/686/1240>.
- MEB. (2009a). Açıköğretim kurumları. MEB web sitesindeki <http://egitek.meb.gov.tr/aok/aok.html> adresinden, 2 Mayıs 2010 tarihinde erişildi.
- MEB (2009b). Resmi web sitesi. Retrieved April 12, 2010 from: <http://www.egitim.gov.tr/>
- MEB. (2009c). *Uluslararası öğretim ve öğrenme araştırması (TALIS) sonuçlarına göre Türkiye’nin genel görünümü*. MEB web sitesindeki <http://digm.meb.gov.tr/uaorgutler/OECD/2.%20OECD%20TALIS%20Türkiye%20Genel%20Değerlendirmesi.doc> adresinden, 2 Mayıs 2010 tarihinde erişildi.
- OECD. (2009). OECD Data Lab. Retrieved January 24, 2010, from: <http://www.oecd.org/statistics/>
- ÖSYM (2008). 2008 ÖSYS: *Yükseköğretim programları ve kontenjanları kılavuzu*. ÖSYM web sitesindeki ftp://dokuman.osym.gov.tr/2008/2008_OSYS_TERCIH_KILAVUZU/4_tablo3A.pdf adresinden, 11 Ekim 2009 tarihinde erişildi.

ÖSYM (2009). 2008 ÖSYS: *Yükseköğretim programları ve kontenjanları kılavuzu*. ÖSYM web sitesindeki ftp://dokuman.osym.gov.tr/2009/2009_OSYS_TERCIH_KILAVUZU/4_tablo3A.pdf adresinden, 11 Aralık 2009 tarihinde erişildi.

Parlak, Ö. (2004). *İnternet temelli uzaktan eğitimde öğrenci doyumu ölçeğinin geliştirilmesi*. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Simsek, N. (2006). Quality in distance education and a case from Ankara University. Paper presented at *Transnational Cooperation in Distance Education, Ankara: 19-20 Eylül 2006*.

Şekerci, A.R. vd. (2008). Öğretim teknolojilerinin eğitim fakültelerindeki durumu: öğrenci görüşleri. <http://ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/17.doc> adresinden, 13 Mart 2010 tarihinde erişildi.

TRT (2010). Cep telefonu kullanımı artıyor. TRT web sitesindeki <http://www.trt.net.tr/Haber/HaberDetay.aspx?HaberKodu=1ae93554-de3d-4560-9c51-af5fe4e60be9> adresinden 17 Nisan 2010 tarihinde erişildi.

TÜİK. (2009). Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması-Nisan 2009. TÜİK web sitesindeki <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=4104> adresinden, 12 Nisan 2010 tarihinde erişildi.

Ünalır, E., Önal, A. & Beydağ, Ü. (2006). Bilgisayar teknolojileri dersi alan öğrencilerin uzaktan eğitim programlarına bakış açıları. <http://ab.org.tr/ab06/bildiri/177.pdf> adresinden 12 Nisan 2010 tarihinde erişildi.

Yeşilay, A. (2004). *Polis memurlarının Açıköğretim Fakültesi'ne ilişkin beklentilerinin gerçekleşme düzeyinin değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldırım, S. (2007). Current utilization of ICT in Turkish basic education schools: A review of teacher's ICT use and barriers to integration. *International Journal of Instructional Media*, 34 (2), 171-186.

YÖK (2009). Uzaktan eğitim programları taraması (Yayımlanmamış belge).

EXTENDED ABSTRACT

The e-learning practices at K-12 level has been growing at public distance education schools and, public and private face to face education schools. There is also a recent trend amongst some private tuition institutions in terms of widespread e-learning and ICT utilization. All distance education schools are public schools affiliated to the Ministry of National Education (MONE). These schools predominantly make use of internet based e-learning components such as the web, e-books, instructional CDs and virtual labs; and they also employ conventional radio, television and web-based radio, television for teaching purposes, and mobile phones for assessment and evaluation, student affairs services and communication purposes.

The Open Primary Schools provide distance primary education to adults who could not complete their primary education for various reasons, and stayed out of the educational system for exceeding the compulsory primary education age limit. The Open Secondary Schools provide citizens, who could not attend formal secondary schools for various reasons, with programs in parallel to the curriculum of formal general secondary schools. The Open Vocational Secondary Schools provide, by way of distance education method, vocational programs in parallel to those of the formal vocational secondary schools. Each one of the above-mentioned school types is centralized in terms of structure and functioning. As of the 2008-2009 Educational Year; these three types of school have 491.633 students (MONE, 2009a): 130.000 students at Open Vocational Secondary Schools; 221.221 at Open Secondary Schools and 140.412 at Open Primary Education Schools.

There were 27.612 primary schools, 5376 secondary schools and 3094 others in Turkey with internet connectivity as of the 2008-2009 educational years. Similarly, 10.123.457 primary school students (95%) and 3.216.847 secondary school students (100%) had normal or VSAT technology based internet access (Aktürk, 2010). All these schools and students have access to e-school applications and e-learning content provided by MoNE. The e-learning content consists of learning objects such as videos, online instruction, e-book, animations and simulations. These objects can be used by the teachers and students during their courses. There are also e-learning applications, which are either developed by the Ministry or provided by various firms based on cooperation schemes, offered to the teachers and students in the form of different projects (MONE, 2009b).

The “e-learning” practices are relatively more systemic and widespread at the higher education level. It has been started mainly as “distance education” programs by Anadolu University in the 1982-1983 academic years, which is now being implemented by many universities. As a result of the efforts in line with the target of “capacity enhancement in higher education”, set and

supported by the Higher Education Council, there is a current capacity of 1.100.000 students – only within the Anadolu University – and a total of approximately 950.000 graduates have so far been produced by the system (Anadolu University, 2008). At present there are three faculties operating on distance education: management, economy and open education itself.

Significant quantitative progress has been achieved at associate degree level, particularly as of the 2008-2009 educational years. There are 13 different universities that have opened 33 distance education programs encompassing 13 different disciplines. The total annual student capacity, created by these programs, equals to 11.650 (ÖSYM, 2008).

There is not enough qualified staff in the universities about e-learning design and production. This leads collaboration between universities and some companies as an obligation. These companies generally offer hardware, software, content development services, and solution packages that involve all management services. This leads a mutual dependency between a university and a company. This cause two results: First, universities generally prefer to work with few companies which have an experienced in this field. Second, the applications are generally similar to each other.

The tools that are used in programs show a variety. Simultaneous and non-simultaneous tools such as web, forum, chat, e-mail, audio conference, video on demand, video conference can be described as the most used tools. Some these programs are also supported with the published books and face to face instructional activities. The usage of interaction tools in the applications is not sufficient.

There are a few of firms on e-learning market In Turkey. The firms believe that create effective solutions is very laborious and complex job and do not want to invest capital to this job. A few firms in market are dominant in this market.

The shortage of qualified persons leads costumers to require package solutions from the firms. In Turkey, while there are lots of firms that can produce e-learning solutions which require specialty, there are relatively few firms which provide complex service. It is not expected this situation is improved soon. Therefore, providing complex package solutions will be consistent with the needs of market for the firms who want to invest this field.

Applications quality is generally low. Customers prefer them because there is no option. It is not difficult to see alternatives to available products and solutions that would be more successful.

The greatest market in e-learning field is universities. Therefore, presenting solutions and products in order to use at the target population with regard to universities' programs leading to diploma is very important. In addition, dershanes and private schools can also be preferred as other target. However,

needs assessment should be carefully done for this target and developed solutions and products should consistent with this sector needs. Lots of dershanes are not aware the benefits of e-learning.

It could be a strategic decision to focus consultation services by developing products and services at higher education level based on software and hardware interaction technologies and content development tools.

YAZAR HAKKINDA

Doç. Dr. Nurettin Şimşek Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü öğretim üyesidir. Yüksek lisans ve doktorasını eğitim teknolojisi alanında yapmıştır. Araştırmaları eğitim teknolojisinin kuramsal temelleri, öğretim tasarımı, uzaktan eğitim ve öğretim yazılımlarının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi konularında yoğunlaşmıştır.

İletişim Adresi: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, 06590 Cebeci, Ankara, Türkiye.

Eposta: nsimsek@ankara.edu.tr

ABOUT THE AUTHOR

Dr. Nurettin Simsek is an associate professor of Computer Education and Instructional Technologies Department, at the Faculty of Educational Sciences at Ankara University. His researches include foundations of educational technology, instructional design, distance education and instructional software design & evaluation.

Correspondence Address: Doc. Dr. Nurettin Simsek, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, 06590, Cebeci, Ankara, Turkey.

Email: nsimsek@ankara.edu.tr
