

ARAŞTIRMA / RESEARCH / ARAŞTIRMA / RESEARCH / ARAŞTIRMA / RESEARCH / RESEARCH

ÜÇÜNCÜ ULUSLARARASI MATEMATİK VE FEN ÇALIŞMASINDA TÜRK ÖĞRENCİLERİN BAŞARI DÜZEYLERİNİ ETKİLEYEN ETMENLER

Prof.Dr. Giray Berberoğlu
Araş.Gör. Özgür Çelebi
Araş.Gör.Ertuğrul Özdemir
Araş.Gör. Emel Uysal
Araş.Gör. Betül Yayan

Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

ÖZET

Bu çalışmada Üçüncü Uluslararası Fen ve Matematik Çalışmasından (TIMSS) elde edilen Türkiye verileri Doğrusal Yapısal Modelleme yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Bu analizin amacı sekizinci sınıf öğrencilerinin Fen ve Matematik alanlarındaki başarılarını belirleyen etmenlerin ortaya çıkarılmasıdır. Fen ve Matematik başarıları için veriye uyum sağlayan iki model yorumlanmıştır. Matematik ve Fendeki başarıyı yordayan iki önemli değişken başarı-başarısızlık algısı ve sosyo-ekonomik düzeydir. Diğer yandan, proje çalışmaları, sınıf içi tartışma, sınıf içi grup çalışmaları gibi öğrenci merkezli etkinlikler kapsamında ele alınabilecek etkinliklerin sıklığı arttıkça Türk öğrencilerinin başarı düzeyleri düşmektedir. Bu sonuç, eğitim sistemi içerisinde kullanılan yöntemlerin öğretmen yeterlikleri ve öğrenci beklentileri açısından tekrar gözden geçirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Anahtar Sözcükler

Fen ve matematik başarıları, doğrusal yapısal modelleme

FACTORS EFFECTING ACHIEVEMENT LEVEL OF TURKISH STUDENTS IN THE THIRD INTERNATIONAL MATHEMATICS AND SCIENCE STUDY (TIMSS)

Prof.Dr. Giray Berberoglu
Ress.Asst. Ozgur Celebi
Ress.Asst.Ertugrul Ozdemir
Ress.Asst. Emel Uysal
Ress.Asst. Betul Yayan

Middle East Technical University
Faculty of Education

Abstract

In this study Turkish data in the Third International Science and Mathematics Study (TIMSS) were analyzed by Linear Structural Modeling. The purpose of this analysis is to investigate the factors effecting students achievements in Science and Mathematics at the 8th grade level. Two models were fitted and interpreted for the mathematics and science achievement. Perception of success and socio-economic status were identified as two important latent variables to predict achievement in mathematics and science. On the other hand, as the frequency of classroom activities, which could be considered as student-centered, such as project works, classroom discussions and group work increase, students achievement level decreases. This finding points out that the educational strategies being used within the educational system should be reconsidered again with reference to teacher competencies and students expectations.

Keywords

Science and mathematics achievement, linear structural modeling

GİRİŞ

Üçüncü Uluslararası Matematik ve Fen Çalışması (Third International Mathematics and Science Study-TIMSS) ilk olarak 1995 yılında 41 ülkenin katılımı ile eğitim politikacılarına, program geliştirme uzmanlarına, ve araştırmacılara kendi ülkelerindeki eğitim sistemlerini daha iyi anlamak amacı ile bir temel oluşturmak üzere başlamıştır (Martin ve diğ., 2000; Mullis ve diğ., 2000). Sonuçlar uluslararası karşılaştırmaya imkan verecek kadar kapsamlı ve detaylıdır. Bu projede yalnız başarı testleri değil, öğrenci, öğretmen ve okul yöneticisi anketleri de kullanılmıştır. Anket sonuçlarıyla başarı düzeyleri arasında ilişki kurulmaya çalışılmaktadır. Proje IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) kurumu tarafından gerçekleştirilen uzun soluklu bir çalışmadır. Özellikle matematik ve fen alanlarında veri toplama işlemleri 1995, 1999, ve 2003 yılları için tasarlanmıştır. Çünkü bu projenin temel hedefi, ülkelerin sonuçlardan elde ettikleri çıkarımları sisteme yansıttıktan sonra eğitim sistemi ile ilgili olarak zaman içerisinde nelerin değiştiğinin izlenmesidir. Özellikle de 1999 yılında tekrarlanan projede üzerinde durulan, fen ve matematik alanlarında, öğrencilerin temel becerilerde 1995 yılına göre nasıl bir gelişme gösterdikleridir. Uluslararası raporlara göre Türkiye'deki sekizinci sınıf öğrencileri hem matematik hem de fen bilgisi başarısında uluslararası ortalamanın altında kalarak 1999 yılında çalışmaya katılan 38 ülke içerisinde matematikte 31. ve fen bilgisinde 33. sırada yer almıştır (Martin, ve diğ., 2000; Mullis, ve diğ., 2000). Türkiye bu çalışmaya ilk defa 1999 yılında katıldığı için gelişimi izlemek şu anda mümkün değildir. Ancak bu tek katılım sonucunda elde edilen bilgilerden de önemli çıkarımlar yapmak mümkündür. TIMSS çalışmaları seçkisiz bir örneklem üzerinden gerçekleştirildiği için sonuçları büyük ölçüde genellenebilir özelliktedir.

Gerek çok sayıda ülkenin katılımı gerekse hem başarı düzeyleri, hem de öğrencilerin belli özelliklerine dönük anket bilgilerinin içermesi nedeni ile, TIMSS tüm dünyada araştırmacıların ilgisini çekmiş, gerek ulusal düzeyde gerekse uluslararası düzeyde TIMSS'le ilgili olarak bir çok çalışma yapılmıştır.

Bu çalışmaların önemli bir bölümü korelasyona dayalı çalışmalardır. Beverly ve Darrel (2000) öğrencilerin kırsal bölgelerde ya da şehir merkezinde yaşıyor olmasının fen ve matematik başarısı ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Shen ve Pedula (2000) öğrencilerin matematik ve fen başarıları ile akademik yeterlik ve konuların güçlük düzeyine ilişkin algıları arasında ilişki olduğunu göstermiştir. Yine aynı şekilde Shen (2002) sekizinci sınıf öğrencilerinin fen ve matematik başarıları ile bu alanlara ilişkin algıları arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Çalışmaya katılan ülkeler bazında fen ve matematiği kolay bulduklarını, sevdiklerini ve bu alanlarda iyi olduklarını söyleyen öğrencilerin, bu alanları zor bulan, daha az seven ve daha az başarılı olduğunu söyleyenlere göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Ancak, ülkeler arasında bu karşılaştırma yapıldığında, başarılı ülkelerin öğrencileri, sıralamada alt gruplarda yer alan ülke öğrencilerine göre fen ve matematiği daha zor bulduklarını söylemek-

tedirler. Örneğin Japon öğrenciler, Güney Afrikalı öğrencilere göre bu iki konu alanını daha zor bulmaktadır. Yine benzer bir çalışmada ise House (2000) TIMSS'in İrlanda verilerinde fen öğrenmekten zevk aldıklarını ve fenin önemli olduğunu söyleyen öğrencilerin fen testinde daha yüksek puanlar aldıklarını, fende başarılı olmak için şansa ve yeteneğe ihtiyaç duyulduğunu söyleyen öğrencilerin ise daha düşük puanlar aldıklarını göstermiştir. House (2001) TIMSS'in Japonya verilerini kullandığı bir çalışmada, öğretmen ağırlıklı sınıf içi etkinliklerde, daha çok kuralları verip tanımlayan, daha çok açıklama yapan, sık ödev veren, problem çözen ve günlük hayata dönük daha çok örnek veren öğretmenlerin öğrencilerinin daha başarılı olma eğiliminde olduğunu göstermiştir. Diğer yandan, grup çalışması yapan, birbirlerinin ödevlerini kontrol eden öğrencilerin başarılarının daha düşük olma eğiliminde olduğu dikkati çekmektedir.

TIMSS ile ilgili bir grup araştırma da modelleme çalışmalarını kapsamaktadır.

Bos ve Kuiper (1999) sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik başarılarına etki eden faktörleri saptamak için yaptıkları modelleme çalışmasında, TIMSS verilerini kullanarak Avrupa'da 10 farklı eğitim sistemini karşılaştırmışlardır. Bu 10 farklı eğitim sisteminin çoğunluğunda evde eğitime yönelik etkinliklerin, okul dışı etkinliklerin ve matematiğe yönelik tutumların başarı üzerinde etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Bunlardan matematiğe yönelik tutum ve evde eğitime yönelik etkinliklerin olumlu, okul dışı sosyal etkinliklerin ise başarı üzerinde olumsuz etkileri olduğu gözlenmiştir. Bu çalışmada ayrıca, cinsiyetin, anne ve arkadaşların başarı beklentilerinin öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarını belirleyici olduğu ortaya çıkmıştır. TIMSS verileri kullanılarak yapılan bir başka modelleme çalışmasında Papanastasiou (2000), Kıbrıslı Rum, Japon ve Amerikan öğrencilerini karşılaştırmıştır. Bu çalışmaya göre matematik tutumunu etkileyen en güçlü faktör, Kıbrıs ve Japon modellerinde öğretim, Amerika modelinde ise teşviktir. Tutum üzerinde etkili olan bir diğer faktör Japonya'da öğrencilerin yakın çevrelerinden aldıkları teşvik, Amerika'da öğretim, Kıbrıs'ta ise sosyoekonomik statüdür.

TIMSS'le ilgili ulusal düzeyde de çalışmalar yapılmıştır. Elde edilen verilerin farklı açılardan farklı kültürlerde ve dillerde detaylı olarak incelendiği görülmektedir (Robitaille ve Beaton, 2002).

İlgili araştırmaların incelenmesinden de anlaşılacağı gibi, TIMSS çalışmaları çok farklı açılardan yorumlanmakta, bunlar içerisinde özellikle modelleme çalışmaları öğrenci anketi bilgileri ile başarı puanlarını birleştirmesi açısından oldukça önemli sonuçlar vermektedir.

Bu çalışmada, TIMSS'in Türkiye verileri kullanılarak fen ve matematik için öğrencilerin anketlere verdikleri cevaplarla başarı puanları arasında ilişkiler kurulmaya çalışılmıştır. Bu ilişkiler Doğrusal Yapısal Modelleme (Linear Structural Modeling) yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. TIMSS verilerinden pek çok model oluşturmak mümkündür. Ancak bu makalede üzerinde çalışılan tüm modeller değil, fen ve matematik için birer genel model sunulmakta ve yorumlanmaktadır. Model-

ler LISREL paket programı kullanılarak hazırlanmıştır (Jöreskog ve Sörbom, 1999a). Elde edilen sonuçların Türk eğitim sistemi içerisinde değerlendirilmesi beklenmektedir.

YÖNTEM

Örneklem

Türkiye’de öğrenci anketleri ve başarı testleri 7841 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrenciler Milli Eğitim Bakanlığı’nın desteği ile Canada Statistics tarafından seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiş, şehir merkezleri, ve kırsal kesimlerdeki farklı okul tipleri örnekleme tabakalandırılarak dahil edilmiştir. Yaklaşık 7841 sekizinci sınıf öğrencisi hem anketleri doldurmuş, hem de sekiz ayrı formdan oluşan başarı testlerini cevaplandırmışlardır (Martin, Gregory ve Stemler, 2000).

Kullanılan Araçlar

Bu araştırmada TIMSS’in öğrenci anketi verilerinin bir kısmı ve Madde Tepki Kuramı kullanılarak kestirilen başarı puanları kullanılmıştır. Öğrenci anketinde 39 soru bulunmaktadır. Bu sorular genel olarak, öğrencilerin demografik özellikleri, anne ve babanın eğitim düzeyleri, matematik ve fene yönelik tutumlar ve görüşler, matematik ve fen derslerindeki sınıf içi etkinlikler ile ilgili bilgileri içermektedir. Başarı testlerinde içinde fen ve matematik soruları bulunan sekiz ayrı kitapçık kullanılmıştır. Ancak kitapçıklar arasında ortak sorular bulunmaktadır. Her öğrenci tüm kitapçıklardaki soruları cevaplamadığı için TIMSS çalışmalarında tek bir başarı puanı kestirilmemekte, her bir birey için her konu alanında beş ayrı puan tanımlanmaktadır. Ortak sorulardan yola çıkılarak her bir bireyin kendi cevapladığı testteki yetenek ölçüsü kestirilmekte, aynı zamanda cevap vermediğı sorulardaki olası başarısı da ortak sorulardaki cevap dağılımlarından yola çıkılarak kestirilmektedir. Bu kestirimler madde tepki kuramı modelleri kullanılarak gerçekleştirilmektedir. İstatistiksel analiz aşamasında başarı değişkeni bu beş ayrı puan dikkate alınarak tanımlanmaktadır. TIMSS çalışmalarında matematik testinde 37 açık uçlu, 125 çoktan seçmeli olmak üzere toplam 162 soru kullanılmıştır. Fen testinde ise 42 açık uçlu, 104 çoktan seçmeli olmak üzere toplam 146 soru kullanılmıştır (Martin, Gregory ve Stemler, 2000).

Analiz

Çalışma için gerekli olan veri internetten indirilmiştir [ISC (International Study Center),1999]. İstatistiksel analizler farklı aşamalarda gerçekleştirilmiştir. Şöyle ki;

1. *Öğrenci anketinin boyutlarının belirlenmesi:* Bu amaçla öğrenci anketinde yer alan sorular temel bileşenler faktör çözümlemesi yöntemi ile incelenmiştir. Bu inceleme bazı sorularda farklılık olduğundan matematik ve fen bilgisi için ayrı yapılmıştır.

2. *Belirlenen her bir boyutun anlamlı sayıda soru grubundan oluşup oluşmadığının incelenmesi:* Bu amaçla oluşan boyutlardaki soruların faktör yükleri, faktörlerin öz değerleri ve faktörlerde toplanan soruların iç tutarlılık katsayıları incelenmiştir.
3. *Oluşturulan boyutlardan elde edilen faktör puanlarının başarı puanları ile korelasyonlarının incelenmesi:* Önerilecek modelin anlamlı olabilmesi için başarı puanları ile kümelenen anket soruları arasında belli oranlarda korelasyon olmasına dikkat edilmiştir. Bu aşamada bazı soru grupları çalışmanın kapsamı dışında tutulmuştur.
4. *Seçilen boyutlardaki faktör yükü en yüksek olan ve ilgili boyutu en iyi yansıttığı düşünülen soruların seçimi:* Boyutlardaki her soru dikkate alınmamış, önerilecek modelin en basit şekilde tanımlanması için faktörlerdeki boyutlarda en çok yüklenen anket soruları çalışmaya dahil edilmiştir. Buradaki en önemli ölçüt, her bir boyutta en az üç sorunun kullanılmasıdır. Bu sayı örtük değişkenlerin oluşturulması için yeterli bir sayı olarak önerilmektedir (Schumacker ve Lomax, 1996).
5. *Seçilen anket soruları ile başarı puanları arasındaki korelasyon matrislerinin oluşturulması:* LISREL kullanarak farklı modelleri test etmek için oluşturulan korelasyon matrislerinde "listwise" yöntemi kullanılarak temizlenen veriler kullanılmıştır. Bu yöntem tüm cevapları tam olan öğrenci gruplarını kullanmayı gerektirmektedir. TIMSS verilerinde kayıp oranları bazı durumlarda çok yüksek olmaktadır. Kayıp verileri yeniden kodlamanın bilgileri değiştireceği düşünüldüğünden bu yola gidilmiştir.
6. *Hazırlanan korelasyon matrisleri kullanılarak farklı modellerin denemesi:* Modelleme çalışmalarında pek çok olası modeli deneyerek en iyi açıklayan yapıyı bulmak gerekmektedir. Bu çalışmada mümkün olan en yalın LISREL modeli uyum indeksleri dikkate alınarak seçilmiş ve sunulmuştur. Modele uyum önerilen ilişkiler örüntüsünün gerçek veri ile ne kadar uyumlu olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada kullanılan uyum indeksleri ve beklenen değerleri şöyledir (Gerbing ve Anderson, 1993; Browne ve Cudeck, 1993; Schumacker ve Lomax, 1996):

RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation): Bu indekste 0.05 ve altındaki değerler uyumun yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir.

S-RMR (Standardized Root Mean Square Residuals): Bu indekste 0.05 ve altındaki değerler uyumun yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir.

GFI (Goodness of Fit Index): Bu indekste 0.90 ve üstündeki değerler uyumun yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir.

AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index): Bu indekste 0.90 ve üstündeki değerler uyumun yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir.

Modele uyum ki-kare istatistikleri ile de incelenmektedir. Ancak bu teknik örneklem büyüklüğünden etkilendiği için bu çalışmada dikkate alınmamıştır.

BULGULAR

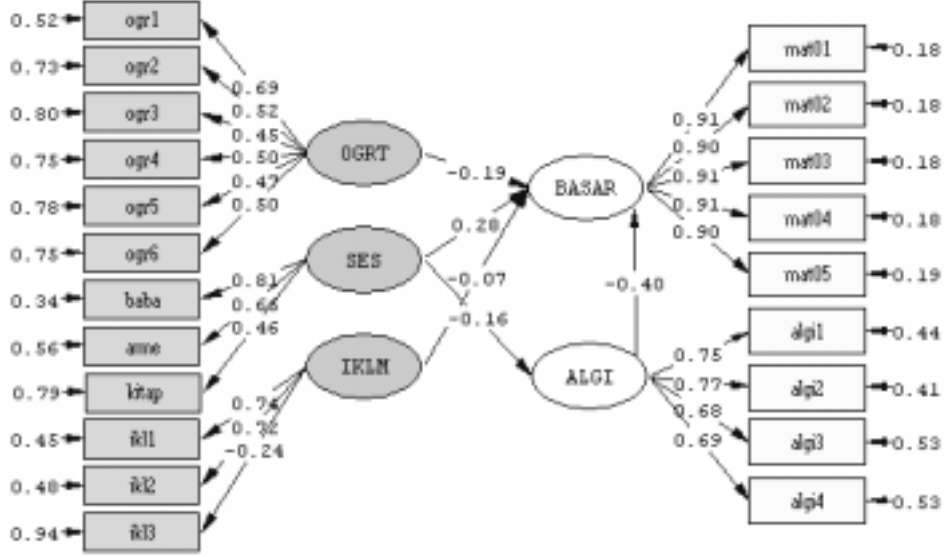
Denenen birçok model içinde uyum indeksleri en iyi olan birer model bu çalışmanın kapsamına alınmıştır. Modeller matematik ve fen için ayrı ayrı irdelenecektir. Cevapları tam olan öğrenciler üzerinden yapılan analizlerde matematikte 5382 öğrencinin cevap dağılımı, fende ise 5297 öğrencinin cevap dağılımı kullanılmıştır. Öğrenci anketi için yapılan temel bileşenler faktör çözümlenmeleri sonuçları anketlerle toplanan verilerin geçerliğinin yüksek olduğuna işaret eder niteliktedir.

Matematik

Temel bileşenler faktör çözümlenmesi öğrenci anketi için yedi anlamlı boyut göstermektedir. Bu faktörlerin öz değerleri sırası ile 4.26, 3.11, 2.47, 2.08, 2.04, 1.65 ve 1.61'dir. Bu çalışma kapsamında incelenecek modelin mümkün olduğunca sade olması için dört alt boyut dikkate alınmıştır. Bu boyutlar içine ilgili boyutta faktör yükü en fazla olan sorular dahil edilmiş ve LISREL modeli için örtük özellikler (latent variables) tanımlanmıştır. Matematikte kullanılan gözlenen değişkenler (her bir anket sorusu) ve ilgili örtük özellikler (anket sorularının oluşturduğu kümelenildiği değişken) şu şekilde tanımlanmıştır: “Matematikte yeni bir konuya bir problem veya proje üzerine çiftler veya küçük gruplar halinde çalışarak başlarız” (öğr. 1), “Matematik derslerinde iki kişi veya küçük gruplar halinde birlikte çalışırız” (öğr. 2), “Matematik derslerinde tamamlanmış ev ödevlerimizi tartışırız” (öğr. 3), “Matematikte yeni bir konuya günlük yaşam ile ilgili bir pratik veya öykülü problemi tartışarak başlarız” (öğr. 4), “Matematikte yeni konuya öğretmenin yeni konu ile ilgili ne bildiğimizi sorması ile başlarız” (öğr. 5), ve “Matematik derslerinde matematik projeleri üzerinde çalışırız” (öğr. 6) soruları Öğretim Etkinlikleri (OGRT) örtük özelliğini tanımlamaktadır. “Babanın eğitim düzeyi” (baba), “Annenin eğitim düzeyi”(anne), ve “Evdeki kitap sayısı” (kitap) Sosyo-ekonomik düzey (SES) örtük özelliğini tanımlamaktadır. “Matematik dersinde öğrenciler dersler esnasında düzenli ve sessizdirler” (ikl. 1), “Matematik dersinde öğrenciler öğretmenin dediklerini aynen yaparlar” (ikl. 2), ve “Matematik dersinde öğrenciler sık sık okul çalışmalarını ihmal ederler” (ikl. 3) okul iklimi (IKLM) örtük özelliğini tanımlamaktadır. “Matematikte yetenekli değilim” (algı 1), “Sınıf arkadaşlarımdan birçoğuna kıyasla, benim için matematik daha zor” (algı 2), “Matematik benim güçlü yanlarımdan biri değil” (algı 3), ve “Bu kadar zor olmasaydı matematikten daha çok hoşlanırdım” (algı 4) gözlenen değişkenleri ise başarı-başarısızlık algısı (ALGI) örtük özelliğini tanımlamaktadır. Bu değişkenlerin yanı sıra beş farklı başarı ölçüsü de modelde matematik başarısını (BASAR) tanımlamaktadır. Anketteki alt testlerin iç tutarlık katsayıları (Cronbach Alpha) OGRT için 0.69, SES için 0.62, IKLM için 0.54 ve ALGI için 0.80'dir.

Matematikteki model için uyum indeksleri RMSEA için 0.034, S-RMR için 0.040, GFI için 0.98 ve AGFI için 0.97 olarak bulunmuştur.

İndeksler modelin değişkenler arasındaki ilişkileri iyi açıkladığını gösterir niteliktedir. Çizim 1 matematikle ilgili LISREL çözümlemesini ilişki katsayıları ile birlikte vermektedir. Çizimde yalnızca 0.05 düzeyinde anlamlı olan ilişkiler verilmektedir.



Çizim 1. Matematik için doğrusal yapısal model

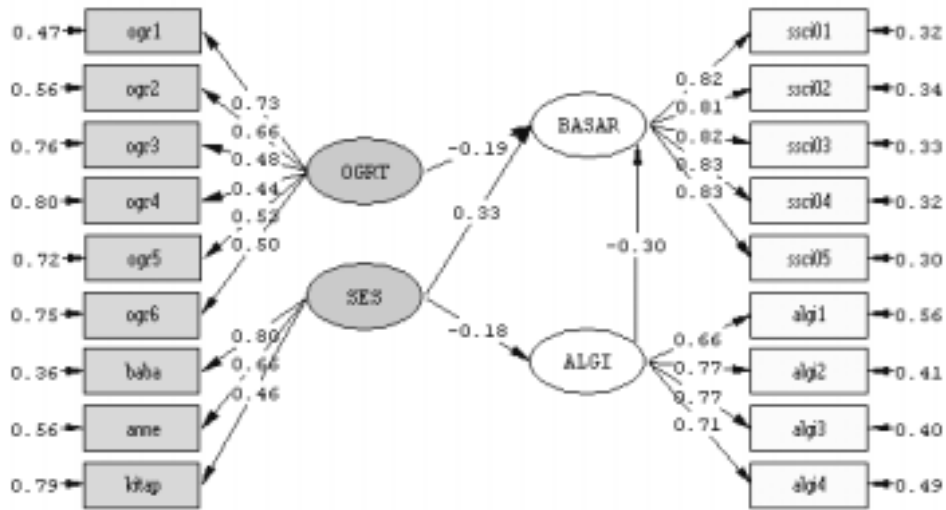
Model yakından incelendiğinde başarıyı belirleyen en önemli faktörün SES olduğu ortaya çıkmaktadır. Başarı ile sınıf iklimi ve başarı ile sınıf içi öğretim etkinlikleri arasında eksi yönde ilişkiler dikkat çekicidir. Bu modelde başarı ile en yüksek ilişkiyi veren değişken öğrencilerin matematiğe yönelik başarı-başarısızlık algıdır. Bu algılar özellikle SES düzeyinden etkilenmektedir. Sınıf içi etkinlikler ile algılar arasında da anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Fen Bilgisi

Temel bileşenler faktör çözümlemesi öğrenci anketi için 7 anlamlı boyut göstermektedir. Bu faktörlerin öz değerleri sırası ile 6.725, 4.261, 2.715, 2.259, 1.765, 1.493 tür. Bu çalışma kapsamında incelenecek modelin mümkün olduğunca sade olması için üç alt boyut dikkate alınmıştır. Bu boyutlar içine ilgili boyutta faktör yükü en fazla olan sorular dahil edilmiş ve LISREL modeli için örtük özellikler tanımlanmıştır. Fende kullanılan gözlenen değişkenler (her bir anket sorusu) ve ilgili örtük özellikler (anket sorularının oluşturduğu-kümelendiği değişken) şu şekilde tanımlanmıştır: “Fen Bilgisi derslerinde yeni bir konuya bir problem veya proje üze-

rine küçük gruplar halinde çalışarak başlarız” (öğr. 1), “Fen Bilgisi derslerinde iki kişi veya küçük gruplar halinde birlikte çalışırız” (öğr. 2), “Fen Bilgisinde yeni bir konuya günlük yaşam ile ilgili bir pratik veya öykülü problemi tartışarak başlarız”, (öğr. 3), “Fen Bilgisinde yeni bir konuya öğretmenin yeni konu ile ilgili ne bildiğimizi sorması ile başlarız” (öğr. 4), “Fen Bilgisi derslerinde kendi başımıza ders kitapları veya çalışma kağıtları üstünde çalışırız” (öğr. 5), ve “Fen Bilgisi derslerinde sınıfta bir deney veya pratik incelemeyi kendi kendimize yapabiliriz” (öğr. 6) soruları Öğretim Etkinlikleri (OGRT) örtük özelliğini tanımlamaktadır. “Babanın eğitim düzeyi” (baba), “Annenin eğitim düzeyi” (anne), ve “Evdeki kitap sayısı” (kitap) Sosyo-ekonomik düzey (SES) örtük özelliğini tanımlamaktadır. “Bu kadar zor olmasaydı fenden daha çok hoşlanırdım” (algı 1), “Sınıf arkadaşlarımdan birçoğuna kıyasla, benim için fen daha zor” (algı 2), “Fen Bilgisinde yetenekli değilim” (algı 3), ve “Fen Bilgisi benim güçlü yanlarımdan biri değil” (algı 4) gözlenen değişkenleri ise başarı-başarısızlık algısı (ALGI) örtük özelliğini tanımlamaktadır. Bu değişkenlerin yanı sıra beş farklı başarı ölçüsü de modelde fen başarısını (BASAR) tanımlamaktadır. Anketteki alt testlerin iç tutarlık katsayıları (Cronbach Alpha) ALGI için 0.82, OGRT için 0.73, SES için 0.65 tir.

Fendeki model incelendiğinde uyum indeksleri RMSEA için 0.039, S-RMR için 0.032, GFI için 0.98 ve AGFI için 0.97 olarak bulunmuştur. İndeksler modelin değişkenler arasındaki ilişkileri iyi açıkladığını gösterir niteliktedir.



Çizim 2. Fen Bilgisi için doğrusal yapısal model

Çizim 2 fen testinde de matematikte olduğu gibi paralel sonuçlar göstermektedir. Başarı en yüksek ilişkisini sosyo-ekonomik düzey ile göstermektedir. Başarı-

başarısızlık algısı ise başarı ile eksi yönde ilişki göstermektedir. Sınıf içi etkinlikler de matematikte olduğu gibi yine eksi yönde ilişki vermektedir.

SONUÇ

Bu çalışmada matematik ve fen başarılarını en çok etkileyen faktörün öğrencilerin başarı-başarısızlık algısı ve sosyo-ekonomik düzey olduğu görülmektedir.

Öğrenciler kendilerini ne kadar başarısız algılıyorsa testteki puanları da o ölçüde düşmektedir. Bu bulgu, özellikle Türk eğitim sisteminde öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin önemle dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu kapsamda da öğretmenlere düşen görev olduğundan daha fazladır. Karşılıklı etkileştiği düşünülen bu ilişki, öğrenci başarısız oldukça pekişmekte, başarısızlık algısı artmakta, uzun süre içerisinde ise bu başarıya olumsuz yansımaktadır. Öğrenciler fen ve matematikte alanlarında kendilerini başarılı hissedebildikleri oranda bu alanlarda başarılı olacaklardır. Psikolojideki “öğrenilmiş çaresizlik” kavramı ile nitelenebilecek bu önemli özelliğin ilgili sorulardaki cevap dağılımlarına bakıldığında okullarımızda oldukça yaygın olduğu görülmektedir. Bu örtük değişkenlerdeki sorulara öğrencilerin yaklaşık % 50’si “Tamamen Katılıyorum” ya da “Katılıyorum” cevabını vermektedir.

Önemli olduğu görülen diğer bir değişken de sosyo-ekonomik düzey adı altında ele alınan ebeveynlerin eğitim düzeyi ile evdeki kitap sayısıdır. Sosyo-ekonomik göstergelerdeki düşüş, öğrencide aynı zamanda başarısızlık algısını da arttırmaktadır. Okul ortamı ve aile içindeki okur-yazarlık düzeyi öğrencilerin başarı-başarısızlık algısını doğrudan şekillendirir niteliktedir.

Yalnızca matematikteki modelde incelenen sınıf ikliminin başarı ile ilişkisi diğer değişkenler yanında zayıf gözükmektedir. Daha itaatkar, öğretmenin her dediğini yapan konumdaki öğrenciler başarı puanları açısından daha düşük düzeyde kalmaktadırlar. Bu tür davranışların konuya yönelik tutumla ilgili olduğu düşünülürse, itaatkar gözüken öğrencilerin matematik ilgisinin az olduğu, bunun da başarıyı olumsuz etkilediği düşünülebilir.

Bu araştırmanın bulguları arasında en çarpıcı olanı, sınıf içi öğrenci merkezli olduğu düşünülen etkinliklerin başarıyı olumsuz etkilemesidir. Daha çok proje tabanlı, tartışma ve grup çalışmasına yönelik matematik ve fen bilgisi dersi yaptığını söyleyen öğrenciler TIMSS testlerinde daha düşük puan almışlardır. Bu bulgu Japonya’da House (2001) tarafından yapılan çalışma ile paraleldir. Eğitim-öğretim etkinliklerinin daha öğrenci merkezli olması yönünde bir çok öngörü ve çalışma varken TIMSS’in bunu desteklemeyecek bir sonuç vermesi pek çok nedene bağlı olabilir. Şöyle ki;

1. TIMSS başarı testleri yalnızca bilişsel süreçlere yönelik hazırlanmıştır. Öğrenci merkezli etkinlikler daha çok öğrencinin yeni bir durum geliştirmesini, sosyal beceriler kazanmasını hedeflemektedir. Bu açıdan bakıldığında

TIMSS testlerinin kapsam olarak öğrenci merkezli etkinliklerin çıktılarını değerlendirmeye yönelik olmadığı söylenebilir.

2. Japonya’da da benzer bulguların olması, Türkiye gibi klasik öğretim yöntemlerinin ağırlıkta olduğu ülkelerde, daha çok dinlemeye ve aktarılan bilgileri almaya yönelik yetişmiş öğrenci gruplarında öğrenci merkezli etkinliklerin öğrenci beklentilerine cevap vermiyor olduğu fikrini destekliyor olabilir.
3. Bir diğer olasılık da öğrenci merkezli olduğu düşünülen etkinliklerin ülkemiz koşullarında ne ölçüde doğru gerçekleştirildiği ile ilgilidir. Her ne kadar öğrenci merkezli dense de, öğretmenin bu süreç içerisindeki rolünü yadsımak mümkün değildir. Öğretmen bir rehber gibi öğrencileri yönlendirerek proje çalışmalarını ve sınıf tartışmalarını gerçekleştirmek durumundadır. Bu sürecin okul ortamında beklendiği şekilde işlediğini kabul etmek gerçeği yansıtmıyor olabilir. Örneğin, öğrenci tartışmaları sonuçsuz kalıyorsa, ya da proje çalışmalarında öğrenci gerekli dönütü alamıyorsa, başarı puanlarında bir fark beklemek yanlış olur. Bu bulgu aslında öğretmenin ve öğretmenin sınıf içi etkinliklerdeki rolünün ne kadar önemli olduğunu bir kez daha göstermektedir.

Söz konusu öğrenci merkezli etkinliklere ilişkin sorulara verilen öğrenci cevapları frekans dağılımlarına göre incelendiğinde Türkiye genelinde bazı durumlarda % 70’e varan oranlarda ilgili etkinliğin ya hiç yapılmadığı, ya da ara sıra yapıldığı ortaya çıkmaktadır. Öğrenci merkezli etkinlikler olarak ele alınan bu tür çalışmaların ülkemizde yaygın olmadığı bir gerçektir. Yapıldığı durumlarda ise istendik nitelikte olduğu konusunda ciddi kuşku vardır. Bu konunun daha detaylı incelenmesinde yarar görülmektedir. Ayrıca ülke genelinde uygulanacak öğretim yöntemlerinin öğretmenin nitelikleri ve öğrenci beklentileri dikkate alınarak planlanmasında yarar vardır. Aksi takdirde bu araştırmadan da görüldüğü gibi uygulamalar öğrenci başarısına beklenenden farklı şekilde yansıyabilecektir.

Öğrenci merkezli etkinliklerin öğrencilerin başarı-başarısızlık algılarına da bir etkisi gözükmemektedir. Bu da aile içi etkileşimin ve entelektüel iletişimin, okul ortamı ile birlikte düşünüldüğünde öğrenci algıları üzerinde daha etkili olabileceğini gösterir niteliktedir.

Bu araştırmada TIMSS verileri kullanılarak bir model çalışması gerçekleştirilmiştir. Kullanılan modellerin farklı alt gruplarda denenmesinde, başka değişkenlerin modele eklenerek incelenmesinde yarar görülmektedir.

KAYNAKLAR

Beverly, J. W. & Darrell, L. F. (2000). Accounting for variation in science and mathematics achievement: A multilevel analysis of Australian data. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(3), 339-360.

- Bos, K. & Kuiper, W. (1999). Modelling TIMSS data in a European comparative perspective: Exploring influencing factors on achievement in mathematics in grade 8. *Educational Research and Evaluation*, 5(2), 157-179.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K.A.Bollen & J.S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Gerbing, D.W., & Anderson, J.C. (1993). Monte Carlo evaluations of the goodness-of-fit indices for structural equation models. In K.A.Bollen & J.S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 40-65). Newbury Park, CA: Sage.
- House, D. J. (2000). Student self-beliefs and science achievement in Ireland: Findings from the third international mathematics and science study (TIMSS). *International Journal of Instructional Media*, 27(1), 107-115.
- House, D. J. (2001). Relationships between instructional activities and mathematics achievement of adolescent students in Japan: findings from the third international mathematics and science study (TIMSS). *International Journal of Instructional Media*, 28(1), 93-106.
- ISC (The International Study Center) (1999). *IEA's TIMSS 2000*. Boston College Lynch School of Education'in web sitesindeki <http://isc.bc.edu/timss1999i/database.html> adresinden Eylül 2002 tarihinde alınmıştır.
- Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. (1999a). *LISREL 8.30*. Chicago: Scientific Software International, Inc.
- Martin, M.O., Gregory, K.D., & Stemler, S.E. (2000), *TIMSS 1999 Technical Report, IEA's repeat of the Third International Mathematics and Science Study at the Eighth Grade*, Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Martin, M.O., Mullis, I.V.S., Gonzales, E.J., Gregory, K.D., Garden, R.A., O'Connor, K.M., Chrostowski, S.J., & Smith, T.A. (2000), *TIMSS 1999 International Science Report, Findings from IEA's Repeat of the Third International Mathematics and Science Study at the Eighth Grade*, Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O. Gonzales, E.J., Gregory, K.D., Smith, T.A., Chrostowski, S.J., Garden R.A., & O'Connor, K.M. (2000), *TIMSS 1999 International Mathematics Report, Findings from IEA's Repeat of the Third International Mathematics and Science Study at the Eighth Grade*, Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Papanastasiou, C. (2000). Effects of attitudes and beliefs on mathematics achievement. *Studies in Educational Evaluation*, 26, 27-42.
- Robitaille, D. F., & Beaton, A. E. (2002). *Secondary Analysis of the TIMSS Data*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Schumacher, R. E., & Lomax, R. G. (1996). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Shen, C. (2002). Revisiting the relationship between students' achievement and their self-perceptions: a cross national analysis based on TIMSS 1999 data. *Assessment in Education*, 9(2), 161-181.
- Shen, C. & Pedula, J. J. (2000). The relationship between students' achievement and their self-perception of competence and rigour of mathematics and science: a cross-national analysis. *Assessment in Education*, 7(2), 237-253.

UYGULAMA ÖĞRETMENİNİN ÖĞRETMEN ADAYINA KARŞI DAVRANIŞLARI

Dr. Gülsen Ünver
Araş.Gör. Gülçin Eroğlu

Gazi Üniversitesi
Mesleki Eğitim Fakültesi
geroglu@gazi.edu.tr

Özet

Bu araştırma, uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına yönelik davranışlarına ilişkin kendi görüşleri ile öğretmen adaylarının görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Okulöncesi Eğitimi ve El Sanatları Eğitimi Bölümlerinden 210 öğretmen adayıyla 50 uygulama öğretmeni katılmıştır. Araştırma için gerekli veriler anket kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen bulgular uygulama öğretmenlerinin, öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretmen adaylarına karşı davranışlarına ilişkin, uygulama öğretmeni ile öğretmen adayı görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermiştir.

Anahtar Sözcükler

Öğretmen adayı, uygulama öğretmeni, öğretmenlik uygulaması.

MENTOR'S BEHAVIORS TO PROSPECTIVE TEACHER

Dr. Gulsen Unver
Res.Asst. Gulcin Eroglu

Gazi University
Vocational Education Faculty
geroglu@gazi.edu.tr

Abstract

This study aims at finding out whether there are significant correlation between the views of the prospective teachers' and their mentors' on behaviors to prospective teachers during the practicum. 210 prospective teachers and 50 mentors from the Department of Child Development and Pre-School Education and the Department of Hand Craft Education in Faculty of Vocational Education at Gazi University participated in this study. To collect data, a questionnaire included 25 questions administered. The result of this study points out that there are not significant correlation between the views of the prospective teachers' and their mentors' on behaviors to prospective teachers during the practicum.

Keywords

Prospective teacher, mentor, practicum.

GİRİŞ

Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen eğitimi programlarında önemli bir yeri vardır. Öğretmen adayları bu derste, son sınıfa kadar aldıkları alan ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde öğrendikleri bilgileri uygulama olanağı bulurlar. Öğretmenlik uygulaması, öğretmen adaylarının gelecekteki meslek yaşamlarını da etkileyecek bir deneyim sürecidir. Bu uygulamalarda eğitim fakülteleri ile Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okulların, işbirliği içinde çalışmaları gereği vardır. Öğretmenlik uygulamalarının verimli geçmesi, bu iki taraf arasında işbirliğinin kurulmasına ve sağlıklı şekilde yürütülmesine bağlıdır. 28 Temmuz 1998'de Yükseköğretim Kurumu (YÖK) ile Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) arasında imzalanan protokolde, öğretmenlik uygulaması sürecinde gerek eğitim fakültelerinde görevli öğretim elemanları, gerekse okullarda görevli uygulama öğretmenlerinin sorumlulukları tanımlanmıştır. Bu protokolde, uygulama öğretmenlerine, önceki yıllardaki uygulamalara göre daha çok sorumluluk verilmiştir. Bu sorumluluğun fazlalığı uygulama öğretmenlerini, öğretmen adaylarının yetiştirilmesi süreci üzerinde etkili olabilecek önemli bir faktör haline getirmiştir.

Uygulama öğretmenlerinin, öğretmen adaylarının yetiştirilmesi sürecinde olumlu etki yapabilmeleri, öncelikle kendilerinden beklenen beceri ve davranışları gösterebilmelerine bağlıdır. Edwards ve Collison'a göre (1996), etkin bir uygulama öğretmeninde şu becerilerin bulunması gerekir:

- Öğretmen adayını dinleme,
- Öğretmen adayına öğretim ve sınıf yönetimi becerilerinde örnek olma,
- Kendi uygulamasına ilişkin çözümlenme ve tartışmalar yapma,
- Öğretmen adayını gözleme,
- Öğretmen adayının öğrenciler için belirlediği hedefler üzerinde tartışma,
- Öğretmen adayına, öğretmenlik uygulaması yaparken destek olma,
- Gözlem sırasında ve sonrasında öğretmen adayını yüreklendirici bir tutum içinde olma,
- Öğretmen adayını kendini değerlendirmeye yüreklendirme,
- Öğretmen adayına yapıcı eleştiriler sunma,
- Öğretmen adayına, uygulamasını çözümlenerek neler öğrenebileceğini açıklama.

104 Enstitünün uygulama öğretmeni seçme ölçütlerinin belirlendiği bir araştırmada en önemli ölçütlerin “öğretmenlik becerileri açısından mükemmel bir öğretmen olma” ve “öğretmen adayına örnek olma” olduğu görülmüştür. Bu araştırmada öğ-

renciler, aileler ve okuldaki diğer çalışanlar ile iyi ilişkiler kurma gibi kişilik özellikleri de, ölçüt olarak nitelendirilmiştir. Öğretmenlik uygulamasında sorumluluk almaya ve öğretmen adayları ve üniversite öğretim elemanları ile birlikte çalışmaya istekli olma özellikleri de uygulama öğretmenlerinde bulunması gereken özellikler arasındadır (Phillips ve McMinn, 2000).

Uygulama öğretmeninden, öğretmen adayı ile kurduğu sözlü ve sözsüz iletişimde olumlu bir tutum sergilemesi beklenir. Uygulama öğretmeni, herhangi bir duruma ilişkin görüşlerini belirtirken dayatmacı olmamalı, öğretmen adayının da konuşmasına izin vermeli; onun eksik yönlerini açıklarken, bu eksiklikleri nasıl geliştirebileceğine ilişkin öneriler de getirmelidir (Fish, 1995). McNally, Cope, Inglis ve Stronach'ın (1997) bir araştırmasına katılan öğretmen adayları, onlara yalnızca olumsuz yönlerinin söylenmesinden yakınarak, olumlu davranışlarının da belirtilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Furlong ve Maynard'a göre (1995) de uygulama öğretmenin rolü, öğretmen adayının kendi uygulamasına ilişkin yansıtımlar yapmasına yardımcı olmaktır.

Önemli olan bir başka konu, öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerine yönelik beklentileridir. Kiraz'ın (2002) araştırması, bu yöndeki beklentilerle, uygulama öğretmenlerinin kendi işlevlerine ilişkin düşüncelerinin farklılaşabildiğini göstermektedir.

Uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına yönelik davranışlarını değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, uygulama öğretmenlerinin davranışları hem öğretmen adaylarının görüşleri, hem de uygulama öğretmenlerinin kendi görüşlerine dayalı olarak belirlenip, karşılaştırılmıştır.

Araştırmada aşağıdaki iki temel soruya yanıt aranmıştır:

1. Uygulama öğretmenlerinin, öğretmen adaylarına yönelik davranışlarına ilişkin uygulama öğretmeni görüşleri ile öğretmen adayı görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Uygulama öğretmenlerinin, öğretmen adaylarına karşı davranışlarına ilişkin görüşleri onların hizmet sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Ankara ilindeki Meslek Liselerinde öğretmenlik uygulaması çalışmalarına katılan uygulama öğretmenleri ile bu okullarda öğretmenlik uygulaması yapan ve Mesleki Eğitim Fakültesinde okuyan öğretmen adaylarıdır. Örneklem grubundaki öğretmen adaylarının belirlenmesinde tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Buna göre Anadolu Meslek ve Meslek liseleri (kız öğrencilerin çoğunlukta olduğu meslek liseleri) için öğretmen yetiştiren Gazi

Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi'nin Çocuk Gelişimi ve Okulöncesi Eğitimi (ÇGE) ile El Sanatları Eğitimi (ELS) Bölümü son sınıf öğrencileri örneklem grubunu oluşturmuştur. Araştırma anketi bu grup üzerinde uygulanmıştır. Aynı öğrencilerin öğretmenlik uygulaması yaptıkları 13 uygulama okulundaki (Anadolu Meslek ve Meslek Lisesi) uygulama öğretmenlerine de anket uygulandı. Sonuç olarak, örneklem grubunda ÇGE Bölümünden 38 uygulama öğretmeni ile 138 öğretmen adayı, ELS Bölümünden ise 12 uygulama öğretmeni ile 72 öğretmen adayı yer almıştır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmanın verileri araştırmacılarca hazırlanan bir anket aracılığı ile toplanmıştır. Beşli likert ölçeği tipi ölçek kullanılarak hazırlanan bu anket uygulama öğretmenin öğretmenlik uygulaması öncesinde, sürecinde ve sonrasında öğretmen adaylarına karşı gösterebileceği 25 davranış ve bu davranışların gösterilme sıklıklarını içerdi. Ankette yer alan maddeler alanyazındaki çeşitli araştırmalardan yararlanılarak hazırlanmıştır.

Üç uzmanın görüşü alınarak oluşturulan anket taslağının güvenilirlik çalışması 10 uygulama öğretmeni ve 20 öğretmen adayı olmak üzere toplam 30 kişi üzerinde yapılan uygulamadan elde edilen veriler üzerinde yürütülmüştür. Elde edilen verilerin Cronbach α katsayısı .74 olarak hesaplanmıştır. Bu katsayının anketin güvenilirliği için yeterli olduğu düşünülmektedir. Anketin asıl uygulaması, öğretmenlik uygulaması sürecinin sonunda yapıldı.

Uygulama yapılan bölümlerdeki toplam öğrenci sayıları ile, her bölümde anket uygulamasına katılan öğrenci sayısı ve oranları Çizelge 1'de verilmiştir.

Çizelge 1. Örneklem grubundaki toplam öğrenci ve anket uygulanan öğrenci sayıları

Bölüm	Toplam Öğrenci	Anket Uygulanan Öğrenci	Oran %
Çocuk Gelişimi ve Okulöncesi Eğitimi Bölümü	189	138	73
El Sanatları Eğitim Bölümü	105	72	63
TOPLAM	294	210	71

Verilerin Çözümlemesi

Uygulama öğretmeni ile öğretmen adayı görüşleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon katsayısı formülü kullanılmıştır. Uygulama öğretmenlerinin görüşlerinin hizmet sürelerine göre farklılaşp-farklılaşmadığını belirlemek için ise tek boyutlu varyans analizi tekniği kullanılmıştır. Anketlerin doldurulması sırasında araştırmacılar tarafından alınan notlar üzerinde ise betimleyici (descriptive) çözümleme yapıldı (Patton, 1987).

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda cevap aranan sorulara ilişkin toplanan verilerin istatistiksel analizleri sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulguların yorumları yer almaktadır.

Araştırmaya katılan uygulama öğretmenlerinin öğretmen adayına karşı davranışlarına ilişkin korelasyon, frekans ve yüzde sonuçları ÇGE Bölümü için Çizelge 2’de, ELS Bölümü için Çizelge 3’te sunulmaktadır.

Çizelge 2’ye göre, ÇGE Bölümü uygulama öğretmenleri ile öğretmen adaylarının “Öğretmen adayını ders işlerken gözleme ($r = 0,37$; $p < .05$)” ve “Değerlendirme sonucunu öğretmen adayına yazılı olarak bildirme ($r = 0,41$; $p < .05$)” davranışlarına ilişkin görüşleri arasında olumlu yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Uygulama öğretmenleri ile öğretmen adaylarının görüşleri arasında olumlu yönde orta düzeyde bir ilişki bulunan tek davranış “Öğretmen adaylarının yaptığı yanlışların doğru biçimini söyleme” ($r = 0,32$; $p > .05$) davranışdır.

Çizelge 2. Çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü uygulama öğretmeni ile öğretmen adaylarının görüşleri arasındaki korelasyon ve bu görüşlerin frekans ve yüzdeleri

Davranışlar	r	Görüş Kaynağı	Davranışları Gösterme Sıklığı											
			Her Zaman					Hiçbir Zaman					Toplam	
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Madde1	0,20	Öğ. Ady.	41	31,1	33	4,3	19	14,0	25	8,4	18	13,2	136	100,0
		Uyg. Öğ.	25	65,8	8	1,1	4	10,5	1	2,6	-	-	38	100,0
Madde2	0,04	Öğ. Ady.	40	29,6	30	2,2	19	14,1	25	8,5	21	15,6	136	100,0
		Uyg. Öğ.	31	81,6	5	3,2	1	2,6	1	2,6	-	-	38	100,0
Madde3	-,15	Öğ. Ady.	56	41,2	32	3,5	9	6,6	17	12,5	22	16,2	136	100,0
		Uyg. Öğ.	36	94,7	-	-	1	2,6	1	2,6	-	-	38	100,0
Madde4	-,11	Öğ. Ady.	17	12,5	9	6,6	13	9,6	41	30,1	56	41,2	136	100,0
		Uyg. Öğ.	20	52,6	8	21,1	5	13,2	5	13,2	-	-	38	100,0
Madde5	0,07	Öğ. Ady.	20	14,6	14	10,2	13	9,5	29	21,2	61	44,5	137	100,0
		Uyg. Öğ.	22	57,9	5	13,2	5	13,2	6	15,8	-	-	38	100,0
Madde6	0,12	Öğ. Ady.	37	27,6	25	18,7	6	4,5	17	12,7	49	36,6	134	100,0
		Uyg. Öğ.	28	77,8	4	11,1	-	-	4	11,1	-	-	36	100,0
Madde7	-,17	Öğ. Ady.	24	17,5	26	19,0	16	11,7	30	21,9	41	29,9	137	100,0
		Uyg. Öğ.	24	63,2	8	21,1	2	5,3	4	10,5	-	-	38	100,0
Madde8	0,11	Öğ. Ady.	43	31,4	26	19,0	20	14,6	31	22,6	17	12,4	137	100,0
		Uyg. Öğ.	25	65,8	11	28,9	1	2,6	1	2,6	-	-	38	100,0
Madde9	0,08	Öğ. Ady.	33	24,3	21	15,4	12	8,8	29	21,3	41	30,1	136	100,0
		Uyg. Öğ.	16	42,1	13	34,2	4	10,5	5	13,2	-	-	38	100,0
Madde10	0,01	Öğ. Ady.	85	62,0	22	16,1	15	10,9	10	7,3	5	3,6	137	100,0
		Uyg. Öğ.	27	71,1	7	18,4	2	5,3	2	5,3	-	-	38	100,0
Madde11	0,00	Öğ. Ady.	45	32,8	15	10,9	18	13,1	23	16,8	3	2,6	137	100,0
		Uyg. Öğ.	11	28,9	12	31,6	8	21,1	4	10,5	3	7,9	38	100,0
Madde12	0,02	Öğ. Ady.	37	27,2	19	14,0	15	11,0	24	17,6	4	3,0	136	100,0
		Uyg. Öğ.	7	18,9	14	37,8	6	16,2	7	18,9	3	8,1	37	100,0

Çizelge 2 – devam

Davranışlar	r	Görüş Kaynağı	Davranışları Gösterme Sıklığı											
			Her		Çoğunlukla		Sıklıkla		Ara Sıra		Hiçbir		Toplam	
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Madde13	0,13	Öğ. Ady.	23	17,0	21	15,6	14	10,4	35	25,9	4	31,1	135	100,0
		Uyg. Öğ.	22	57,9	10	26,3	2	5,3	4	10,5	-	-	38	100,0
Madde14	0,18	Öğ. Ady.	32	23,4	17	12,4	18	13,1	38	7,7	32	23,4	137	100,0
		Uyg. Öğ.	23	60,5	14	39,8	1	2,6	-	-	-	-	38	100,0
Madde15	0,37*	Öğ. Ady.	73	54,1	20	14,8	19	14,1	17	12,6	6	4,4	135	100,0
		Uyg. Öğ.	29	76,3	7	18,4	2	5,3	-	-	-	-	38	100,0
Madde16	0,27	Öğ. Ady.	35	25,9	26	19,3	17	12,6	32	23,7	25	18,5	135	100,0
		Uyg. Öğ.	20	54,1	12	32,4	2	5,4	3	8,1	-	-	37	100,0
Madde17	0,22	Öğ. Ady.	52	38,5	21	15,6	16	11,9	25	18,5	20	14,8	135	100,0
		Uyg. Öğ.	19	51,4	17	45,9	-	-	1	2,7	-	-	37	100,0
Madde18	0,24	Öğ. Ady.	35	25,9	30	22,2	16	11,9	33	24,4	21	15,6	135	100,0
		Uyg. Öğ.	26	68,4	7	18,4	2	5,3	3	7,9	-	-	38	100,0
Madde19	0,24	Öğ. Ady.	33	24,3	26	19,1	16	11,8	37	27,2	24	17,6	136	100,0
		Uyg. Öğ.	24	66,7	9	25,0	3	8,3	-	-	-	-	36	100,0
Madde20	0,32	Öğ. Ady.	32	23,4	21	15,3	17	12,4	37	27,0	30	21,9	137	100,0
		Uyg. Öğ.	25	65,8	10	26,3	-	-	1	2,6	2	5,3	38	100,0
Madde21	0,09	Öğ. Ady.	8	6,0	10	7,5	8	6,0	44	32,8	64	47,8	134	100,0
		Uyg. Öğ.	5	13,5	5	13,5	2	5,4	13	35,1	12	32,4	37	100,0
Madde22	-,01	Öğ. Ady.	22	16,7	14	10,6	16	12,1	56	42,4	24	18,2	132	100,0
		Uyg. Öğ.	5	13,5	5	13,5	5	13,5	16	43,	6	16,2	37	100,0
Madde23	-,03	Öğ. Ady.	25	18,9	20	15,2	27	20,5	38	28,8	22	16,7	132	100,0
		Uyg. Öğ.	10	26,3	14	36,8	2	3,5	8	1,1	4	10,5	38	100,0
Madde24	-,04	Öğ. Ady.	61	44,5	35	25,5	15	10,9	17	2,4	9	6,6	137	100,0
		Uyg. Öğ.	27	73,0	7	18,9	-	-	3	8,1	-	-	37	100,0
Madde25	0,41*	Öğ. Ady.	22	16,2	14	10,3	12	8,8	24	7,6	64	47,1	136	100,0
		Uyg. Öğ.	12	34,3	5	14,3	1	2,9	2	5,7	15	42,9	35	100,0

*p<.05

Örneklem gruplarının görüşleri arasında olumlu yönde ve düşük düzeyde ilişki bulunan davranışlar şunlardır: (a) Öğrencileri, dersi yeni bir öğretmenin yürüteceğine hazırlama, (b) Öğretmen adayına ders vereceği öğrenci grubu hakkında bilgi verme, (c) Öğretmen adayına okulun fiziki koşullarını tanıtmaya, (d) Öğretmen adayının uygulamaya başlamadan önce ders öğretmenin verdiği bir dersi gözlemesini sağlama, (e) Öğretmen adayına öğretmenlik uygulaması sürecinde kendisinden beklenen davranışları söyleme, (f) Öğretmen adayı ile her hafta dersten önce bir görüşme zamanı belirleme, (g) Öğretmen adayının bağımsız olarak ders vermesine izin verme, (h) Öğretmen adayının ders araçlarını her dersten en geç bir hafta önce kontrol etme, (i) Öğretmen adayına ders araç ve gereçlerini sağlamada yardımcı olma, (j) Öğretmen adayına içerik oluşturmada yardımcı olacak kaynakları önerme, (k) Öğretmen adayı ile işlediği derse ilişkin tartışma, (l) Öğretmen adayına gerektiğinde pekiştirici verme, (m) Öğretmen adayının işlediği dersteki eksiklikleri söyleme, (n) Öğretmen adayının yaptığı yanlışları söyleme, (o) Öğretmen adayına ders işlerken sözlü uyarılar

yapma. Örneğin, uygulama öğretmenlerinin neredeyse tümü (%81,6'sı Her Zaman, % 13,2'si Çoğunlukla) öğretmen adayına ders vereceği öğrenci grubuna ilişkin bilgi verdiğini düşünmektedir. Buna karşın, uygulama öğretmeninden bu konuda Her Zaman ve Çoğunlukla bilgi aldığını düşünen öğretmen adaylarının oranı toplam %51,8'dir. Wright ve Bottery'nin (1997) bir araştırmasına katılan uygulama öğretmenlerinin %93,3'ü öğretmen adayına öğrencileri tanınmasında yardımcı olma etkinliğini çok önemli gördüklerini açıklayarak bu bulguyu desteklemektedir. Uygulama öğretmenlerinin %60,5'i Her Zaman, %36,8'i Çoğunlukla öğretmen adayına içerik oluşturmada yardımcı olacak kaynaklar önerdiğini belirtirken; öğretmen adaylarının %23,4'ü uygulama öğretmeninden Her Zaman kaynak önerisi almadığını, %27,7'si ise Ara Sıra öneri aldığını belirtti.

Çizelge 2 incelendiğinde, ÇGE Bölümü uygulama öğretmenleri ile öğretmen adaylarının “Öğretmen adayını öğrencilerle tanıştırma”, “Öğretmen adayını, okulda, öğretmenlik uygulaması sürecinde iletişim kurabileceği görevlilerle tanıştırma”, “Gözlem sonuçları üzerinde tartışma olanağı verme”, “Öğretmen adayını dersi işlerken, derslikte öğrencilerle yalnız bırakma”, “Herhangi bir sorunla karşılaşıldığında, sorunun çözümlenmesi için öğretim elemanı ve öğretmen adayı ile işbirliği kurma” ve “Öğretmen adayının öğretmenlik uygulaması boyunca gösterdiği öğretmenlik davranışlarını değerlendirme” davranışlarına ilişkin görüşleri arasında olumsuz yönde düşük bir ilişki olduğu görülmektedir. Örneğin, uygulama öğretmenlerinin %73,2'si Her Zaman, %21,1'i Çoğunlukla öğretmen adaylarına gözlem sonuçları üzerinde tartışma olanağı verdiğini belirtirken; öğretmen adaylarının %21,9'u bu olanağın kendilerine Ara Sıra tanındığını, %29,9'u ise Hiçbir Zaman bu olanağın tanınmadığını açıklamaktadır. Bu bulgular, uygulama öğretmenlerinin daha somut ve gözlenebilir davranışlarına ilişkin uygulama öğretmeni ile öğretmen adayı görüşleri arasında daha yüksek bir ilişki olduğunu göstermektedir. Fakat, “Öğretmen adaylarının işlediği dersteki eksiklikleri söyleme” gibi daha soyut ve göreceli davranışlara ilişkin görüşler arasında daha düşük bir ilişki olduğu görülmektedir. Bunun nedeni, uygulama öğretmeninin davranışlarına ilişkin algısı ile öğretmen adayının ondan beklediği davranış biçiminin uymaması olabilir.

Çizelge 3. El sanatları eğitimi bölümü uygulama öğretmeni ile öğretmen adaylarının görüşleri arasındaki korelasyon ve bu görüşlerin frekans ve yüzdeleri

Davranışlar	r	Görüş Kaynağı	Davranışları Gösterme Sıklığı											
			Her Zaman		Çoğunlukla		Sıklıkla		Ara Sıra		Hiç Bir Zaman		Toplam	
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Madde1	0,28	Öğ. Ady.	17	23,9	31	43,7	10	14,1	11	15,5	2	2,8	71	100,0
		Uyg. Öğ.	4	40,0	4	40,0	1	10,0	1	10,0	-	-	10	100,0
Madde2	-,02	Öğ. Ady.	25	35,2	19	26,8	11	15,5	13	18,3	3	4,2	71	100,0
		Uyg. Öğ.	7	70,0	2	20,0	1	10,0	-	-	-	-	10	100,0
Madde3	-,20	Öğ. Ady.	26	36,6	18	25,4	9	12,7	13	18,3	5	7,0	71	100,0
		Uyg. Öğ.	7	70,0	3	30,0	-	-	-	-	-	-	10	100,0
Madde4	0,22	Öğ. Ady.	8	11,6	14	20,3	9	13,0	22	31,9	16	23,2	69	100,0
		Uyg. Öğ.	3	30,0	3	30,0	1	10,0	3	30,0	-	-	10	100,0

Çizelge 3 – devam

Davranışlar	r	Görüş Kaynağı	Davranışları Gösterme Sıklığı											
			Her Zaman		Çoğunlukla		Sıklıkla		Ara Sıra		Hiç Bir Zaman		Toplam	
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Madde5	-,45	Öğ. Ady.	7	9,7	11	15,3	8	11,1	27	37,5	19	26,4	72	100,0
		Uyg. Öğ.	3	30,0	1	10,0	2	20,0	4	40,0	-	-	10	100,0
Madde6	-,60*	Öğ. Ady.	15	20,8	18	25,0	5	6,9	14	19,4	20	27,8	72	100,0
		Uyg. Öğ.	6	60,0	3	30,0	1	10,0	-	-	-	-	10	100,0
Madde7	0,12	Öğ. Ady.	12	16,7	10	13,9	13	18,1	21	29,2	16	22,2	72	100,0
		Uyg. Öğ.	4	40,0	4	40,0	2	20,0	-	-	-	-	10	100,0
Madde8	-,59*	Öğ. Ady.	16	22,2	20	27,8	12	16,7	19	26,4	5	6,9	72	100,0
		Uyg. Öğ.	6	60,0	3	30,0	1	10,0	-	-	-	-	10	100,0
Madde9	0,27	Öğ. Ady.	9	2,7	8	11,3	6	8,5	25	35,2	23	32,4	71	100,0
		Uyg. Öğ.	2	20,0	5	50,0	2	20,0	1	10,0	-	-	10	100,0
Madde10	-,64*	Öğ. Ady.	31	3,1	15	20,8	11	15,3	8	11,1	7	9,7	72	100,0
		Uyg. Öğ.	5	45,5	4	36,4	2	18,2	-	-	-	-	11	100,0
Madde11	-,21	Öğ. Ady.	20	27,4	11	15,1	14	19,2	17	23,3	11	15,1	73	100,0
		Uyg. Öğ.	6	54,5	1	9,1	4	36,4	-	-	-	-	11	100,0
Madde12	0,08	Öğ. Ady.	16	21,9	15	20,5	11	15,1	21	28,8	10	13,7	73	100,0
		Uyg. Öğ.	3	27,3	5	45,5	3	27,3	-	-	-	-	11	100,0
Madde13	0,05	Öğ. Ady.	18	25,0	12	16,7	8	11,1	18	25,0	16	22,2	72	100,0
		Uyg. Öğ.	5	45,5	3	27,3	1	9,1	2	18,2	-	-	11	100,0
Madde14	-,08	Öğ. Ady.	19	26,0	12	16,4	10	13,7	21	28,8	11	15,1	73	100,0
		Uyg. Öğ.	7	63,6	3	27,3	1	9,1	-	-	-	-	11	100,0
Madde15	-	Öğ. Ady.	34	46,6	15	20,5	10	13,7	9	12,3	5	6,8	73	100,0
		Uyg. Öğ.	11	100,0	-	-	-	-	-	-	-	-	11	100,0
Madde16	-,42	Öğ. Ady.	14	19,7	17	23,9	6	8,5	21	29,6	13	18,3	71	100,0
		Uyg. Öğ.	6	54,5	3	27,3	-	-	1	9,1	1	9,1	11	100,0
Madde17	-,18	Öğ. Ady.	15	20,5	13	17,8	19	26,0	16	21,9	10	13,7	73	100,0
		Uyg. Öğ.	4	36,4	3	27,3	1	9,1	3	27,3	-	-	11	100,0
Madde18	-,70*	Öğ. Ady.	23	31,5	10	13,7	11	15,1	22	30,1	7	9,6	73	100,0
		Uyg. Öğ.	7	63,6	1	9,1	1	9,1	2	18,2	-	-	11	100,0
Madde19	-,66*	Öğ. Ady.	21	29,2	9	12,5	9	12,5	23	31,9	10	13,9	72	100,0
		Uyg. Öğ.	5	45,5	2	18,2	2	18,2	2	18,2	-	-	11	100,0
Madde20	-,55*	Öğ. Ady.	21	29,6	12	16,9	7	9,9	23	24	8	11,3	71	100,0
		Uyg. Öğ.	6	54,5	1	9,1	3	27,3	1	9,1	-	-	11	100,0
Madde21	-,37	Öğ. Ady.	6	8,5	4	5,6	7	9,9	18	25,4	36	50,7	71	100,0
		Uyg. Öğ.	-	-	1	9,1	-	-	4	36,4	6	54,5	11	100,0
Madde22	-,50	Öğ. Ady.	8	11,3	20	28,2	6	8,5	21	29,6	16	22,5	71	100,0
		Uyg. Öğ.	1	9,1	-	-	1	9,1	6	54,5	3	27,3	11	100,0
Madde23	-,39	Öğ. Ady.	18	25,5	13	18,1	14	19,4	23	31,9	4	5,6	72	100,0
		Uyg. Öğ.	3	27,3	3	27,3	-	-	5	45,5	-	-	11	100,0
Madde24	-,55*	Öğ. Ady.	24	35,3	18	26,5	11	16,2	12	17,6	3	4,4	68	100,0
		Uyg. Öğ.	8	72,7	1	9,1	1	9,1	1	9,1	-	-	11	100,0
Madde25	-,13	Öğ. Ady.	16	24,2	5	7,6	7	10,6	9	13,6	29	43,9	66	100,0
		Uyg. Öğ.	3	30,0	-	-	1	10,0	1	10,0	5	50,0	10	100,0

*p<.05

Çizelge 3'te görüldüğü gibi, ELS Eğitimi Bölümü uygulama öğretmenleri ile öğretmen adaylarının davranışlara ilişkin: (a) Öğrencileri, dersi yeni bir öğretmenin yürüteceğine hazırlama, (b) Öğretmen adayını, okulda, öğretmenlik uygulaması sürecinde iletişim kurabileceği görevlilerle tanıştırma, (c) Gözlem sonuçları üzerinde tartışma olanağı verme, (d) Öğretmen adayı ile her hafta dersten önce bir görüşme zamanı belirleme, (e) Öğretmen adayının ders araçlarını her dersten en geç bir hafta önce kontrol etme, (f) Öğretmen adayına ders araç ve gereçlerini sağlama da yardımcı olma, görüşleri arasında olumlu yönde düşük düzeyde bir ilişki vardır.

Çizelge 3, bu bölümdeki uygulama öğretmenleri ile öğretmen adaylarının görüşleri arasında en yüksek ilişkinin “Öğretmen adayının işlediği dersteki eksiklikleri söyleme ($r = -.70$; $p < .05$)” davranışına ilişkin olduğunu göstermektedir. Bu davranışı, uygulama öğretmenlerinin %63,6'sı Her Zaman, %9,1'i Çoğunlukla, %9,1'i Sıklıkla ve %18,2'si Ara Sıra yaptığını açıklarken; bu davranışın gösterilme sıklığının, öğretmen adaylarının %31,5'i Her Zaman, %13,7'si Çoğunlukla, %15,1'i Sıklıkla, %30,1'i Ara Sıra ve %9,6'sı Hiçbir Zaman olduğunu açıklamaktadır.

Çizelge 3'e göre, ELS Bölümündeki uygulama öğretmenleri ile öğretmen adaylarının “Öğretmen adayının uygulamaya başlamadan önce ders öğretmenin verdiği bir dersi gözlemesini sağlama”, “Öğretmen adayının öğretmenlik uygulaması sürecinde kendisinden beklenen davranışı söyleme”, “Öğretmen adayının bağımsız olarak ders vermesine izin verme”, “Öğretmen adayının yaptığı yanlışları söyleme”, “Öğretmen adayının yaptığı davranışların doğru biçimini söyleme” ve “Öğretmen adayının öğretmenlik uygulaması boyunca gösterdiği öğretmenlik davranışlarını değerlendirme” davranışlarına ilişkin görüşleri arasında olumsuz yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Bu çizelgeden uygulama öğretmenlerinin bu davranışları gösterme sıklığı olarak Hiçbir Zaman seçeneğini işaretlemedikleri, buna karşın Her Zaman ve Çoğunlukla seçeneklerinde yoğunlaştıkları anlaşılmaktadır.

Öğretmen adaylarını öğretmenlik uygulaması süresince değerlendirme davranışı açısından ÇGE ile ELS Bölümleri arasında benzerlik vardır. Çünkü, her iki bölümdeki uygulama öğretmenleri, bu davranışı öğretmen adaylarına oranla daha sık gösterdiklerini belirtmektedirler. Jones'un (2001) yaptığı bir çalışmada, 25 İngiliz uygulama öğretmeninden 19'u öğretmen adayını değerlendirdiğini söylerken, 25 Alman uygulama öğretmeninden yalnızca biri bu davranışı gerçekleştirdiğini söylemiştir. İngiliz uygulama öğretmenlerinin bu konudaki görüşleri, bu araştırmaya katılan uygulama öğretmenlerinin ile benzerlik göstermektedir. Wright ve Bottery de (1997), bir araştırmalarında, uygulama öğretmenlerinin çoğunun (%75,6) öğretmen adaylarının gözledikleri her dersini değerlendirmeye çok önem verdiklerini bulmuştur.

Çizelge 3'te, bu bölümdeki uygulama öğretmenleri ile öğretmen adaylarının “Öğretmen adayına okulun fiziki koşullarını tanıtmaya”, “Öğretmen adayı ile işlediği derse ilişkin tartışma”, “Öğretmen adayına ders işlerken sözlü uyarılar yapma” ve “Herhangi bir sorunla karşılaşıldığında, sorunun çözülmesi için öğretim elemanı ve öğretmen adayı ile işbirliği kurma” davranışlarına ilişkin görüşleri arasında an-

lamli olmamasına karşın olumsuz yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Örneğin, “Öğretmen adayına okulun fiziki koşullarını tanıtmaya” davranışının uygulama öğretmenlerinin %60’ı Her Zaman, Çoğunlukla, ya da Sıklıkla gerçekleştirildiğini belirtirken; öğretmen adaylarının %37,5’i Ara Sıra gerçekleştirildiğini, %26,4 ise Hiçbir Zaman gerçekleştirilmediğini belirtti.

Aynı çizelgeye bakıldığında, ELS Bölümündeki uygulama öğretmenleri ile öğretmen adayları “Öğretmen adayına ders vereceği öğrenci grubuna ilişkin bilgi vermek”, “Öğretmen adayını öğrencilerle tanıştırmaya”, “Öğretmen adayının ders planlarını her dersten en geç bir hafta önce kontrol etmek”, “Öğretmen adayına içerik oluşturmada yardımcı olacak kaynaklar önerme”, “Öğretmen adayına gerektiğinde pekiştirici vermek” ve “Değerlendirme sonucunu öğretmen adayına yazılı olarak bildirme” davranışlarına ilişkin görüşleri arasında olumsuz yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Örneğin, “Öğretmen adayını öğrencilerle tanıştırmaya” davranışını gösterme sıklığı Her Zaman ve Çoğunlukla yanıtını verme oranı uygulama öğretmenlerinde %100, adaylarda %62’dir.

Çizelge 3’te öğretmen adayının uygulama dersine hazırlığını büyük ölçüde etkileyebilecek – öğretmen adaylarının ders planlarını her dersten en geç bir hafta önce kontrol etmek – davranışının da uygulama öğretmenlerine göre oldukça sık gösterilmesine karşın, öğretmen adaylarına göre oldukça seyrek gösterildiği de dikkati çekmektedir. Anketlerin doldurulması sırasında uygulama öğretmenlerinin bu davranışı öğretim elemanından beklediği anlaşıldı. Çünkü, üç uygulama okulundaki öğretmenler bu konuda özetle şunları söylemişlerdir:

Bizim rehberliğimiz çok etkili olmuyor. (Öğretmen adayları) bize hazır gelseler daha iyi olurdu. Buraya ne yapacağını bilmeden geliyorlar. Örneğin, hangi aracı kullanacaklarını bilmiyorlar.

Bu bulgular, ELS Bölümündeki uygulama öğretmenleri ile öğretmen adaylarının görüşleri arasında çoğunlukla olumsuz yönde bir ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır. Başka bir deyişle, bu bölümdeki uygulama öğretmenlerinin öğretmen adayına karşı yaptığı davranışlara ilişkin algıları ile öğretmen adaylarının onlardan beklediği davranışlar arasında oldukça çok fark vardır. Bu sonuç öğretmen adaylarına eğitim fakültesinde Okul Deneyimi II ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinde, uygulama öğretmenin öğretmenlik uygulaması sürecindeki sorumluluklarına ilişkin yeterince eğitim verilmemesi ya da uygulama öğretmenlerinin bu sorumluluklar konusunda yeterince bilgilendirilmemesinden kaynaklanıyor olabilir.

Çizelge 4. Uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına karşı davranışlarının çalışma sürelerine göre varyans analizi sonuçları

<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>KT</i>	<i>sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Gruplar arası	0,795	4	0,199	0,870	0,490
Gruplar içi	10,058	44	0,229		
Toplam	10,853	48			

Uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına karşı davranışlarının çalışma sürelerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini bulmak amacıyla yapılan varyans analizi sonuçları Çizelge 4’te sunulmaktadır.

Çizelge 4’e göre, uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına karşı davranışları çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(4,44) = 0,870$, $p > .05$]. Bu bulgu, uygulama öğretmenlerinin çalışma süresinin, öğretmen adaylarına karşı davranışlarını etkilemediği anlamına gelmektedir. Buna karşın, Phillips ve McMinn’in (2000) araştırmasına katılan 104 Enstitünün %84,1’i uygulama öğretmeninin en az üç yıllık öğretmenlik deneyimi olmasını ölçüt olarak ele almaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada elde edilen verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması ile ulaşılan sonuçların dökümü aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

- Uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına karşı davranışları çalışma süresine göre anlamlı bir fark göstermemektedir.
- “Çocuk Gelişimi ve Eğitimi” ve “El Sanatları Eğitimi” bölümlerindeki uygulama öğretmenleri, öğretmenlik uygulaması sürecinde kendilerinden beklenen davranışları daha çok sıklıkla gösterdiklerini düşünürken, öğretmen adayları bu davranışların daha az sıklıkla gösterildiğini düşünmektedir.
- El Sanatları Eğitimi Bölümü’ndeki uygulama öğretmenleri ile öğretmen adaylarının, uygulama öğretmeninin öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretmen adaylarına karşı davranışlarına ilişkin görüşleri arasında çoğunlukla olumsuz yönde bir ilişki vardır.
- Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü’ndeki uygulama öğretmenleri ile öğretmen adaylarının, uygulama öğretmeninin öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretmen adaylarına karşı davranışlarına ilişkin görüşleri arasında çoğunlukla olumlu yönde bir ilişki vardır. Ancak, bu ilişkilerin çoğu orta düzeydedir.

Araştırma bulgularından yola çıkılarak, öğretmen adaylarının eğitimi ve uygulama öğretmenlerinin yetiştirilmesine yönelik uygulamalarda aşağıdaki hususların dikkate alınmasında yarar görülmektedir.

- Öğretmen adaylarına eğitim fakültesinde, Okul Deneyimi II ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinde, öğretmenlik uygulaması sürecinde görevli kişilerin (uygulama öğretim elemanı, uygulama öğretmeni, öğretmen adayı vb.) sorumluluklarına ilişkin eğitim verilmelidir.
- Uygulama öğretmenleri, öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretmen adaylarına karşı sorumlulukları konusunda bilgilendirilmelidir. Bunun için, hiz-

met-içi eğitim programları hazırlanıp uygulanabilir. Ayrıca, öğretim elemanı eğitim yarıyılı başında uygulama öğretmeni ile görüşerek, öğretmenlik uygulaması sürecindeki sorumluluklarını açıklayabilir; öğretmenlik uygulaması boyunca uygulama öğretmeni ile sürekli olarak iletişim kurabilir ve eğitim olanaklarını değerlendirebilir. Böylece, hem öğretim elemanı hem de uygulama öğretmeni bu konuda eğitilmiş olurlar.

- Uygulama öğretmenleri her eğitim yarıyılı sonunda öğretmen adaylarına karşı davranışları gösterme sıklıkları açısından değerlendirilmelidir. Bu değerlendirme sonuçları uygulama öğretmenlerine sonraki yarıyıllarda öğretmenlik uygulaması çalışmalarında sorumluluk verip vermemeye karar verirken dikkate alınmalıdır.
- Uygulama öğretmenleri ile öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretmen adaylarına karşı davranışları konusunda eylem araştırmaları (action research) yapılmalıdır. Eylem araştırmaları, bu araştırmada ortaya konan sorunların nedenleri ve çözümlerinin bulunmasını sağlayabilir.

KAYNAKLAR

- Acton, R., Smith, P. & Kirkham, G. (1993). *Mentor training and development. Mentoring in the effective school*. Ed. Pauline Smith and John West-Burnham. UK: Longman.
- Edwards, A. & Collison, J. (1996). *Mentoring and developing practice in primary schools: supporting student teacher learning in school*. Buckingham: Open University Press.
- Fish, D. (1995). *Quality mentoring for student teachers: a principled approach to practice*. London: David Fulton Publishers.
- Furlong, J. & Maynard, T. (1995). *Mentoring student teachers: the growth of professional knowledge*. New York: Routledge.
- Graham, P. (1997). Tensions in the mentor teacher – student teacher relationship: creative productive sites for learning within a high school english teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 13(5), 517-525.
- Hacıoğlu, F. ve Alkan C. (1997). *Öğretmenlik uygulamaları – öğretim teknolojisi*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Jones, L., David, R. & Bevins, S. (1997). Teachers' perceptions of mentoring in a collaborative model of initial teacher training. *Journal of Education for Teaching*, 23(3), 255.
- Jones, M. (2001). Mentors' perceptions of their roles in school-based teacher training in England and Germany. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 75-94.
- Kiraz, E. (2002). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi mesleki gelişiminde uygulama öğretmenlerinin işlevi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2), 183-196.
- McNally, J., Cope, P., Inglis, B. & Stronach, I. (1997). The student teacher in school: conditions for development. *Teaching and Teacher Education*, 13(5), 485-498.
- MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. (1998). Öğretmen adaylarının milli eğitim bakanlığına bağlı eğitim-öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge. Ankara.

- Patton, M.Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. USA: Sage Publications.
- Phillips, T.M. & McMinn, B.S. (2000). Southeastern selection criteria for cooperating teachers. *Education*, 121(1), 177-185.
- Ünal, S. (1991). Marmara üniversitesi teknik eğitim fakültesinin ve uygulama okullarının öğretmenlik uygulaması yönünden değerlendirilmesi. *İzmir 1. Eğitim Kongresi Bildirileri, Buca Eğitim Fakültesi Yayınları*.
- Üte, İ. H. (1991). Öğretmen yetiştirmede önemli bir dönem: stajyer öğretmen eğitimi. *İzmir 1. Eğitim Kongresi Bildirileri, Buca Eğitim Fakültesi Yayınları*.
- Villa, R. A., Thousand, J. S. & Chapple, J. W. (1996). Preparing teachers to support inclusion: preservice and inservice programs. *Theory into Practice*, 35(1), 42-49.
- Weaver, D. & Stanulis, R. N. (1996). Negotiating preparation and practice: student teaching in the middle. *Journal of Teacher Education*, 47(1), 27-35.
- Wright, N. & Bottery, M. (1997). Perceptions of professionalism by the mentors of student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 23(3), 239-251.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

EK. ARAŞTIRMA ANKETİNDE YER ALAN DAVRANIŞ İFADELERİ

Davranışlar

1. Öğrencileri, dersi yeni bir öğretmenin yürüteceğine hazırlama
2. Öğretmen adayına ders vereceği öğrenci grubu hakkında bilgi verme
3. Öğretmen adayını öğrencilerle tanıştırma
4. Öğretmen adayını, okulda, öğretmenlik uygulaması sürecinde iletişim kurabileceği görevlilerle tanıştırma
5. Öğretmen adayına okulun fiziki koşullarını (kütüphane, atölye, laboratuvar, kantin vb.) tanıtırma
6. Öğretmen adayının uygulamaya başlamadan önce ders öğretmenin verdiği bir dersi gözlemesini sağlama
7. Gözlem sonuçları üzerinde tartışma olanağı verme
8. Öğretmen adayına öğretmenlik uygulaması sürecinde kendisinden beklenen davranışları söyleme
9. Öğretmen adayı ile her hafta dersten önce bir görüşme zamanı belirleme
10. Öğretmen adayının bağımsız olarak ders vermesine izin verme
11. Öğretmen adayının ders planlarını her dersten en geç bir hafta önce kontrol etme
12. Öğretmen adayının ders araçlarını her dersten en geç bir hafta önce kontrol etme
13. Öğretmen adayına ders araç ve gereçlerini sağlamada yardımcı olma
14. Öğretmen adayına içerik oluşturmada yardımcı olacak kaynaklar önerme
15. Öğretmen adayını ders işlerken gözleme
16. Öğretmen adayının işlediği ders hakkında kendisi ile tartışma
17. Öğretmen adayına gerektiğinde pekiştirme verme
18. Öğretmen adayının işlediği dersteki eksiklikleri söyleme
19. Öğretmen adayının yaptığı yanlışları söyleme
20. Öğretmen adayının yaptığı yanlışların doğru biçimini söyleme
21. Öğretmen adayına ders işlerken sözlü uyarılar yapma
22. Öğretmen adayını ders işlerken, derslikte öğrencilerle yalnız bırakma
23. Her hangi bir sorunla karşılaşıldığında, sorunu çözümlenmesi için öğretim elemanı ve öğretmen adayı ile işbirliği kurma
24. Öğretmen adayının öğretmenlik uygulaması boyunca gösterdiği öğretmenlik davranışlarını değerlendirme
25. Değerlendirme sonucunu öğretmen adayına yazılı olarak bildirme

DENETİM ODAĞI VE ÖNBİLGİ DÜZEYİNİN ÖĞRENCİLERİN ÖĞRETİM MATERYALİNİ KONTROL TERCİHLERİNE ETKİSİ (*)

Barış Erdoğan

Milli Savunma Bakanlığı
berdogan@msb.gov.tr

Özet

Bu araştırma ağ temelli öğrenme ortamında, öğrencilerin içeriğe ilişkin önbilgi düzeyleri ve denetim odaklarının, öğretim materyalinde sunulan kontrol olanaklarını kullanmaya ilişkin tercihleri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma 3x3 faktöryel desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Denekler ön bilgi düzeyleri açısından düşük, orta ve yüksek, denetim odakları açısından da iç, orta ve dış denetimli olmak üzere üç gruba ayrılmışlardır. Önbilgi düzeyi uygulanan bilgi testi ile, denetim odağı Rotter'ın Denetim Odağı Ölçeği ile, öğrencilerin kendilerine sunulan kontrol olanaklarından yararlanma tercihleri ise kullanılan ağ materyali içindeki veritabanı ile belirlenmiştir. Elde edilen veriler önbilgi düzeyi ve denetim odağı değişkenlerine göre Kruskal-Wallis testi ile çözümlenmiştir. Yapılan çözümlenmeler öğretim materyalinde sunulan kontrol olanaklarının, öğrencilerin büyük çoğunluğu tarafından kullanıldığını, buna karşılık kontrol olanaklarından yararlanma düzey ve biçimlerinin önbilgi değişkenine göre de, denetim odağı değişkenine göre de farklılaşmadığını ortaya koymuştur.

Anahtar Sözcükler

Ağ temelli öğrenme, denetim odağı, önbilgi, öğrenci kontrolü, öğrenci tercihleri.

(*) Yazarın Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Yrd.Doç.Dr.Nurettin Şimşek yönetiminde 2003 yılında tamamladığı yüksek lisans tezinde elde edilen verilerden yararlanılarak hazırlanmıştır.

EFFECTS OF PRIOR KNOWLEDGE AND LOCUS OF CONTROL ON STUDENTS' PREFERENCES FOR INSTRUCTIONAL MATERIAL CONTROL

Baris Erdogan

Ministry of National Defence
berdogan@msb.gov.tr

Abstract

This research was performed to identify possible effects of prior knowledge and locus of control on students' usage of control opportunities in web-based instruction. Students were grouped into three categories of high, average and low background knowledge considering their pre-test scores, and grouped into three categories of locus of control as internal, average and external locus of control considering Rotter's locus of control scale scores. By means of the instructional web-material, students' usage levels of control opportunities were calculated. The data was analyzed according to both background knowledge and locus of control using Kruskal-Wallis and the results are; there is no difference between background knowledge and usage levels and ways of control opportunities, there is no difference between locus of control and usage levels and ways of control opportunities.

Keywords

Net based learning, locus of control, prior knowledge, learner control, learner preferences.

GİRİŞ

Genel anlamda ağ temelli öğretim, öğretmen ve öğrencilerin belli kaynakları ortak kullandıkları, ancak çoğu zaman fiziksel olarak birbirlerinden ayrı oldukları bir öğretim uygulamasıdır. Başka bir söyleyişle ağ temelli öğretim, öğretmen ve öğrencilerin farklı mekanlarda buluşmaları durumunda, çeşitli teknolojilerden yararlanarak sürdürülen öğretim etkinlikleridir. Bu yaklaşım ‘öğretme’ yerine ‘öğrenme’, ‘öğretmen’ yerine ‘öğrenci’ kavramlarına öncelik tanımaktadır.

Öğretimde bilgisayar ağlarının kullanımının giderek yaygınlık kazanması, sadece öğrencilerin değil, öğretmenlerin de soyutlanmış durumda kalmalarını engellemeye yönelik birçok olanağı da beraberinde getirmiş, birçok sitede, haber ve tartışma gruplarında işbirliğine ve paylaşımaya dayalı ortak çalışmalar yapılmaya başlanmış, bilgi paylaşımı artmıştır (Ergün, 1998). Bilgiye ulaşmada artık zaman ve yer kavramlarının öneminin azalması, okul, ülke sınırlarına bağımlılığın azalması, bilgisayar ve internetin gelecekte eğitimin ve eğitim ortamlarının vazgeçilmez ögesi haline gelmesi yönünde büyük adımlar atılmasına yol açmıştır.

Çoklu ortam teknolojileri, öğrenme ve öğretim sürecinde teknoloji kullanımına yeni bir boyut getirmiştir. Ses, görüntü ve hareket gibi eğitsel özelliklerinin bir tek öğretim materyalinde bütünleştirilmesi, kullanılabilecek materyal türünü ve öğrencilerin materyal ile etkileşim seçeneklerini arttırmıştır. Ağ temelli öğretim ise; öğrencilerin tek tek ayırt edilebildiği, içeriğin kişiye özel sunulabildiği, ilerlemenin bireysel olarak izlenip, desteklendiği ve değerlendirildiği kişiselleştirilmiş öğrenme ortamları oluşturmayı sağlamıştır (Martinez ve Bunderson, 2000). Ancak bu alandaki hızlı teknolojik gelişmeler, özellikle eğitsel ortamlarda insan-bilgisayar etkileşimini artırma ve zenginleştirmeye dönük uygulamalara yeterince yansımış değildir (Sims ve Hedberg, 1998).

Bilgisayarın etkileşim sağlama, anında geri bildirim sağlayabilme, farklı zorluk düzeylerine göre kolaylıkla ayarlanabilme, motivasyonu artırma, öğrencilerin performans kayıtlarını tutabilme gibi güçlü bir eğitsel potansiyeli vardır. Bu potansiyel öğretim uygulamalarında öğrenme stili, öğrenme biçimi, denetim odağı gibi bireysel özelliklerin geçmişte olduğundan daha üst düzeyde dikkate alınabilmesini olanaklı kılmaktadır. Öğrenci katılımı, öğrenci kontrolü, durumlu öğrenme, problem merkezli öğrenme, öğrenme toplulukları, işbirlikli öğrenme gibi araç ve yöntemlerin yaygınlaşmasında ve eğitimciler arasında daha fazla tartışılmasında, bilgisayarın sahip olduğu eğitsel potansiyelin önemli bir etkisi olduğu ileri sürülebilir.

Bireysel öğrenme olanakları sağlama amacıyla öğrenci kontrolüne yer verilmesi, pek çok öğretim kuramında sıklıkla vurgulanagelen bir talep olmuştur. Yeni teknolojilerin kullanıldığı bir öğrenme ortamında öğrenme öğrenci, program ya da öğretmen tarafından kontrol edilebilir (Eisele ve Eisele, 1994). Öğrenme sürecinin öğrenci tarafından kontrol edilmesi durumunda, kontrolün kapsam ve niteliğinin ne olacağı, tartışılmaya devam eden bir konudur.

Öğretim süreci içinde nelerin öğrenci kontrolüne bırakılabileceği, bu kontrolün hangi mekanizmalarla sağlanabileceğine ilişkin farklı görüşler vardır (İpek, 2001). Bu konudaki tartışmalar daha çok, öğrenciye hangi koşullar altında kontrol olanağı verilebileceği, kontrol yetkisinin neleri kapsayacağı, kontrol tekniklerinin neler olabileceği ya da öğrenci kontrolünün başarı üzerinde gerçekten bir etkisi olup olmadığı ile ilgilidir.

Öğrenci kontrolü ile ilgili önerilerin güvenilir olabilmesi için, öğrenci kontrolünün, olası başka değişkenlerle de ilişkilendirilmesi gereği vardır. Örneğin öğrencilerin, öğretim materyalinin kontrolünü kendi ellerinde tutma eğilimleri ile, onların denetim odakları arasında bir ilişki olup-olmadığı, test edilmiş değildir. Dış denetimli öğrencilerin, öğretim materyali üzerinde kendi kontrollerini kurma eğilimlerinin, iç denetimli öğrencilere göre daha zayıf olması, beklendik bir durumdur. Oysa bunu bir araştırma bulgusuna dayandırma olanağından yoksunuz.

Denetim odağı algısı, bireyin sonucun, kendi davranışlarına ne kadar bağlı olduğuna ilişkin algısı olarak tanımlanabilir. Denetim odağı algısının, kişinin kendi davranışları üzerinde kontrole sahip olduğuna veya başkalarının kontrolü olduğuna dair genellenmiş beklentisi şeklindeki tanımından yola çıkılarak; insanların, davranışlarının sonuçlarına ilişkin beklentilerini iki eğilimden birine bağlı olarak genelleştirdiklerini söyleyebiliriz. Bu eğilimden birisi ödül ve cezaların büyük ölçüde bireyin kendi eseri olduğu, bunların ortaya çıkışında daha çok kendi davranışlarının etkili olduğu doğrultusundaki algıdır. Bu tür algıya sahip kişiler “iç denetim (internal locus of control)” odağına sahiptir ve iç denetimli olarak adlandırılmaktadır. Ödül ve cezaların kişinin kendi dışındaki güçlerce (tanrı, kader, şans ve diğer insanlar) uygulandığı, yönetildiği ya da denetlendiği, böylece ödüle ulaşma ve cezadan kaçınma konusunda kişisel çabaların etkili olamayacağı doğrultusundaki genel beklentiye sahip kişilerin denetim odağı genel olarak “dışsal denetim (external locus of control)” odağı olarak tanımlanmakta ve bu inancı taşıyanlar da “dış denetimli” olarak nitelendirilmektedir (Dağ, 1990).

Denetim Odağı ile ilgili araştırmaların sayıca çokluğu, kavramın geniş bir alana genelleştirilmesinden ve günümüz insanının bireysel çıkmazları ve toplumsal sorunlar açısından anlamlı bir değişken olmasından kaynaklanır (Yeşilyaprak, 1990). Rotter tarafından 1966’da yeni bir kişilik boyutu olarak ortaya atıldıktan sonra, denetim odağının değişik pek çok psikolojik değişkenle ilişkisi araştırılmıştır. Bu değişkenler arasında okul başarısı, özsaygı, sigarayı bırakma, alkoliklik, boşanmalar, toplumsal etkiye direnme, üniversite öğrencileri arasında politik etkinlik, yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve benzerleri sayılabilir. Bu araştırma bulgularına göre bireylerin denetim odağını etkileyen faktörler şu şekilde sıralanabilir: Yaş, cinsiyet, anne-baba tutumları, anne-baba öğrenim düzeyleri (Dönmez, 1983).

Öğrenci kontrolünün hangi koşullarda uygun olduğuna ilişkin tartışmalarda dikkati çeken bir başka iddia, öğretim materyalini kontrol yetkisi vermenin içeriğe ilişkin önbilgi düzeyi yüksek öğrenciler için daha uygun olacağıdır (Heinich, Molenda ve

Russel, 1996; İpek, 2001). Bu iddia öğretim materyalindeki kontrol araçlarını kullanmada, ön bilgi düzeyi yüksek olan öğrencilerin, ön bilgi düzeyi düşük öğrencilerden daha başarılı olacakları varsayımına dayanmaktadır. Başka bir söyleyişle ön bilgi düzeyi yüksek öğrenciler, ön bilgi düzeyi düşük öğrencilere göre; öğretim materyalini daha iyi kontrol edebilirler ve kontrol olanaklarından yararlanmada daha başarılı olurlar. Özel koşullarda yapılmış, konu ile dolaylı olarak ilgili kimi araştırmaların bulgularına dayandırılan bu varsayımın, hem genel olarak, hem de ağ temelli öğretim için geçerli olup olmadığına ilişkin yeterli araştırma bulgusuna rastlanamamıştır.

Ağ temelli öğrenmede, öğrenci kontrolüne yer verilmesi sıklıkla önerilirken öğrenci kontrolü ile ön bilgi düzeyi ve denetim odağı değişkenleri arasındaki ilişki, mevcut araştırmalar tarafından yeterince aydınlatılmış değildir. Genel ve temel birtakım araştırmalarda elde edilmiş kimi bulguların ise, ağ temelli öğrenme ortamları için geçerli olup olmadığı belirsizliğini korumaktadır. Martinez ve Bunderson'ın (2000) da belirttiği gibi teknik, eğitsel ve kişisel olarak ağ temelli eğitim ortamlarının tasarımı konusunda öğrenilecek çok fazla bilgiye ihtiyaç vardır. Ağ temelli öğrenme ortamlarında öğrencilerin öğrenme materyalini kontrol tercihleri ile ön bilgi düzeyi ve denetim odağı değişkenleri arasındaki ilişkinin niteliğinin belirsizliği, bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır. Araştırma bu belirsizliğin giderilmesine katkı sağlamak amacıyla tasarlanmış ve gerçekleştirilmiştir.

İlgili Araştırmalar

Denetim odağı ile ilgili ilk araştırmalar, denetim odağının davranışlar üzerindeki etkisine odaklanırken, daha sonraki araştırmaların odağı giderek iç ve dış denetimli bireylerin özelliklerini belirlemeye kaymıştır.

Dönmez'e göre (1983 ve 1986) iç denetimliler, dış denetimlilerle karşılaştırıldığında 1) kendilerini daha olumlu değerlendirmektedirler, 2) daha uyumlu davranış göstermektedirler, 3) işlerini daha fazla sevmektedirler, 4) daha verimlidirler, 5) amaçlarına ulaşmada daha etkilidirler, 6) daha yaratıcıdır, 7) yaptıkları işin gereklerine ilişkin olarak kendi yetenek ve yorumlarına daha fazla güvenirlere, 8) karar vermeden önce daha uzun bir süreyi düşünmeye ayırmakta, başarıya daha fazla değer vermekte, ilgili uyaran ve ipuçlarına daha fazla dikkat çekmektedirler, 9) kendi çevrelerini ve geleceklerini etkileyebileceklerine daha fazla güvendiklerinden, akademik açıdan daha başarılıdır.

Yeşilyaprak (1988), Gündüz (1986) ve Aksoy (1992), denetim odağı ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık bulmazken, Korkut (1986) erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha iç denetimli oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Gündüz (1986), Korkut (1986), Yağcı (1999) ve Balkuvvar (1998), iç denetimlilik arttıkça başarının arttığı sonucuna ulaşırken, Kalkan (1995) akademik başarı ile içsel denetim odağı arasında bir ilişki olmadığı sonucuna varmıştır.

Türkiye’de önbilgi hakkında yapılan araştırmalar ise oldukça azdır. Yapılmış olan araştırmalarda da genelde önbilgi düzeyi analiz edilmeden, okuma-anlama üzerindeki etkisi incelenmiştir. Sancar (1992), Altın (1993), Topaloğlu (1996) ve Yıldırım (2000) yaptıkları araştırmalarda önbilgi düzeyinin performansı etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

En genel anlamıyla öğrencilerin kendi öğrenme deneyimlerini yönetmeleri olarak tanımlanan öğrenci kontrolü hakkında da çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Klein ve Keller (1990), Eaton (1996), Brown (1997), Schulmeister (2001) öğrenme ortamlarında öğrenci kontrolünün gerekliliğini savunmuşlardır. Chung ve Reigeluth (1992), öğrenci kontrollü ortamlardaki başarısızlığın muhtemel nedenini, düşük seviyeli öğrencilerin kontrol olanaklarında gerekli kontrolü seçecek yetenek, beceri ve motivasyon eksikleri ile açıklamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin öğrenci kontrollü ortamları tasarlamada daha iyi rehberlere ihtiyaçları olduğunu ileri sürmektedirler.

AMAÇ

Bu araştırmanın genel amacı, ağ temelli öğrenme ortamında; öğrencilerin içeriğe ilişkin önbilgi düzeyleri ve denetim odaklarının, öğretim materyalinde sunulan kontrol olanaklarını kullanma tercihlerine etkilerini belirlemektir. Bu genel amaç çerçevesinde, aşağdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Deneklerin, kendilerine sunulan kontrol olanaklarından;
 - a. Yararlanma düzeyleri ve
 - b. Kullandıkları kontrol araçlarının öncelikleri nelerdir?
2. Önbilgi düzeyi düşük, orta ve yüksek deneklerin;
 - a. Kontrol olanaklarından yararlanma düzeyleri ve
 - b. Kullandıkları kontrol araçlarının öncelikleri arasında fark var mıdır?
3. İç, orta ve dış denetimli deneklerin;
 - a. Kontrol olanaklarından yararlanma düzeyleri ve
 - b. Kullandıkları kontrol araçlarının öncelikleri arasında fark var mıdır?

Sınırlılıklar

1. Bu araştırmada kullanılan kontrol stratejileri bilgisayar ve öğrenci kontrolü ile sınırlı tutulmuş, öğretmen kontrolü ise araştırma dışında bırakılmıştır.

2. Araştırmanın veri kaynakları, lisans düzeyinde bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği eğitimi almakta olan, 34 birinci sınıf öğrencisi ile sınırlıdır.

YÖNTEM

Araştırma 3X3 faktöryel desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkenleri önbilgi düzeyi ve denetim odağıdır. Birinci faktör olan önbilgi düzeyinin düşük, orta ve yüksek ve ikinci faktör olan denetim odağının iç, orta ve dış denetimli olmak üzere üçer alt düzeyleri vardır.

Araştırmanın bağımlı değişkenleri kontrol düzeyi ve kontrol biçimidir. Kontrol düzeyinin göstergesi öğrencilerin kontrol olanaklarından yararlanma sıklıkları; kontrol biçiminin göstergesi ise deneklerin kullandıkları kontrol araçlarının türüdür. Özetlenen desen içinde, önbilgi ve denetim odağının, kontrol düzeyi ve kontrol biçimine etkileri ayrı ayrı test edilmiştir.

Denekler

Araştırmanın deneysel işlemleri Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü 2002-2003 öğretim yılı güz dönemi birinci sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmaya katılan toplam 34 denek, laboratuvar olanaklarının sınırlılığı nedeniyle iki ayrı gruba ayrılmışlardır. Her iki grup da, gerek önbilgi, gerekse denetim odağı açısından heterojen gruplardır.

Denetim odağı ölçeği ile yapılan ölçümler deneklerden 5'er tanesinin iç ve dış denetimli, 24'ünün ise orta denetim odağı aralığında olduğunu göstermiştir. Öntest sonuçları deneklerden 11'er tanesinin düşük ve yüksek, 12'sinin ise orta önbilgi düzeyinde olduklarını göstermiştir.

Öğretim Materyali

Deneysel işlemler, ağ temelli öğrenme materyali niteliğindeki bir yazılım kullanılarak yürütülmüştür. Öğretim materyali hiper bağlar ile birbirine bağlı sayfalardan oluşmaktadır. Bu materyal öğrenci ve bilgisayar kontrolüne izin veren iki farklı profil içeren bir web sitesidir.

Materyalin ana sayfasında kullanıcı adı ve şifresi yazılarak sisteme girilmektedir. Sistem, giriş kaydını tamamlayan kullanıcının her adımını kullanıcı kodu ile takip etmekte ve işlemlerini kaydetmektedir. Sisteme ilk defa giren bir kullanıcıya otomatik olarak kontrolün bilgisayar da mı yoksa kendinde mi olmasını istediği konusundaki tercihi sorulmaktadır. Bilgisayar kontrolünü seçen öğrenciye materyal, bilgisayar kontrolündeki standart biçimi ile sunulmaktadır; ilerleme hızını öğrenci belirlemekte, ancak bilgisayarın belirlediği sırada sunum yapılmaktadır. Öğrenci geçtiği bölümlere istediğinde geri dönebilmekte, ancak ilerideki konulara bilgisayarın

yönlendirdiği sıra ile erişebilmektedir. Bilgisayar, belirlenen sayıda örnek ve konu sonunda test soruları sunmaktadır. Kullanıcı istediği zaman kontrol tercihini değiştirip, kendi kontrolünde öğrenmeyi tercih edebilmektedir.

Kontrolü üstlenmesi durumunda öğrenciye sunulan kontrol seçeneklerinin başlıcası içerik sırasını, soru sayısını, örnek sayısını ve materyalin görsel özelliklerini değiştirmektedir. Hem bilgisayar, hem de öğrenci kontrolü seçeneklerinde, öğrencilerin her an ulaşabilecekleri “Tanımlar”, “Forum”, “Sohbet Odası”, “Oyunlar”, “Not Defteri”, “Ajanda”, “Duyurular” gibi servisler aktif durumdadır.

Kullanılan materyal içinde öğrencilerin tüm tercihleri, bir veri tabanında kaydedilmiştir. Bu veri tabanı materyalin organik bir parçasıdır. Veri tabanı her öğrencinin hangi sıklıkta ve ne tür kontrol araçlarını kullandığını belirleme ve kaydetme yeteneğine sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada üç ayrı veri toplama aracı kullanılmıştır: Veritabanı, Denetim Odağı Ölçeği ve Başarı Testi.

Veritabanı

Öğretim materyalinin bir modülü olarak veritabanı, öğretim uygulaması süresince aktif kalmış ve her bir öğrencinin materyal içindeki hareketlerini sürekli bir biçimde kaydetmiştir. Veritabanı çıktıları öğrencilerin kendilerine sunulan kontrol olanaklarının hangisini, hangi sıklıkta ve ne kadar süre ile kullandığına ilişkin verileri elde etmek amacıyla kullanılmıştır.

Rotter’ın İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği (RİDKOÖ)

Araştırmada bu ölçek kullanılarak, elde edilen puanlara göre denekler, iç denetimli, orta denetimli ve dış denetimli olmak üzere üç gruba ayrılarak tanımlanmışlardır.

Ölçeğin Dağ (1991) tarafından Türkçe’ye uyarlanıp yapılan geçerlik-güvenirlik çalışmasında 532 deneklik örneklemden hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .71’dir. Ölçeğin 99 deneklik örneklemden hesaplanan KR-20 güvenirlik katsayısı da .68 olarak bulunmuştur. Test-Tekrar Test Güvenirliği çalışmalarında ise; ölçeğin 99 deneklik örneklemden ortalama 22.8 gün arayla tekrar uygulanması sonucu elde edilen test-tekerrar test güvenirliği .83 ($p < .001$; s.d. = 98) olarak bulunmuştur. Ölçeğin Yapı Geçerliği çalışmalarında; Uygulanan Temel Bileşenler Analizi sonucunda ölçekten özdeğeri 1’i aşan ve toplam varyansın %47.7’sini açıklayabilen 7 faktör elde edilmiştir ($n = 532$). Ölçüt Bağımlı Geçerlik çalışmalarında; kendini denetlemeyi ölçen Rosenbaum’un “Öğrenilmiş Güçlük Ölçeği” puanları ile RİDKOÖ arasında -.29’luk ($p < .001$; s.d. = 530) bir korelasyon bulunmuştur. Ayrıca dış kontrol odağı inancı ile Belirti Tarama Listesi’nin genel belirti puanı arasında da .21’lik ($p < .001$; s.d. = 530) anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Başarı Testi

Araştırmaya katılan denekler için çoktan seçmeli 50 sorudan oluşan bir başarı testi hazırlanmış ve bu test 41 öğrenciye uygulanmıştır. Maddelerin ayırt ediciliği alt ve üst % 27'lik gruplar için t testi uygulaması ile test edilmiştir. Bu çalışma sonunda testten 15 soru çıkartılmıştır. Madde-toplam analizinde 1 madde-kalan analizinde 1 olmak üzere 2 farklı soru daha elenmiş ve testte 33 soru kalmıştır. Kalan 33 sorudan oluşan testin güvenilirliği 0,9257 (Cronbach Alpha) olarak hesaplanmıştır.

Uygulama

Araştırma için gerçekleştirilen öğretim uygulamasına toplam 42 öğrenci katılmıştır. Bu öğrenciler aynı sınıfın iki ayrı şubesi olan gruplardan oluşmuştur. Öncelikle öğrencilerin denetim odaklarını belirlemek amacıyla RİDKOÖ uygulanmıştır. Bu uygulamanın sonuçlarına göre öğrenciler iç denetimli, orta denetimli ve dış denetimli olmak üzere üç gruba ayrılarak kodlanılmışlardır. Başarı Testi uygulaması ile öğrenciler bu testten aldıkları puana göre önbilgi düzeyi düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç gruba ayrılarak kodlanılmışlardır. Başarı testi ya da denetim odağı ölçeği uygulamasına katılmama gibi nedenlerle 8 öğrenci araştırma dışında tutulmuştur. Öğrencilerin 34'ünden, araştırmanın deneği olarak yararlanılmıştır.

Deneysel işlemler sırasında her iki şubedeki denekler, "Bilgisayara Giriş" niteliğindeki içeriği, daha önce açıklanan özelliklere sahip öğretim materyalini kullanarak öğrenmişlerdir. Öğretim uygulaması süresince öğrencilere teknik destek dışında hiçbir müdahalede bulunulmamıştır. Uygulamalar sırasında araştırmacının her iki şubede de hazır bulunduğu öğretim uygulaması toplam üç hafta sürmüştür. Bu süre boyunca her denek ortalama dört saatlik bir öğretim uygulamasına katılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Deneklerin genel olarak kontrol araçlarından yararlanma düzeylerini belirlemek için; her bir deneğin kontrol aracı kullanıp-kullanmadığı, hangi kontrol araçlarını kullandığı ve bu araçlardan her birini kaç kez kullandığı, veritabanı kayıtlarından elde edilmiştir. Bu tür verilerin çözümlemesinde kontrol araçlarının öğrencilerin ne kadarı tarafından kullanıldığını ve her bir kontrol aracının hangi sıklıkta kullanıldığını ortaya koymak üzere frekans, yüzde, minimum, maksimum, toplam ve aritmetik ortalama gibi basit teknikler kullanılmıştır.

Deneklerin kontrol araçlarından yararlanma sıklıkları ve biçimlerine ilişkin veriler, her bir kontrol aracının kullanılmış veya kullanılmamış oluşuna göre 1 ve 0 değerleri verilerek elde edilmiştir. Bu tür puanlar ölçme yoluyla değil, sayımla elde edilen kesikli veriler olduğundan; gerek önbilgi düzeyinin, gerekse denetim odağının kontrol düzeyi ve biçimlerine etkisine ilişkin veriler Kruskal-Wallis Testi ile çözümlenmiştir. Karşılaştırma yapılan verilerin tümü, .05 hata (α) düzeyinde çözümlenmiş ve yorumlanmıştır.

BULGULAR

Kontrol Düzeyi ve Biçiminin Genel Görünümü

Çizelge 1'deki verilerden anlaşılacağı gibi öğrencilerin nerede ise tamamına yakını, öğretim materyalinde sunulan kontrol araçlarından herhangi birisini, en az bir kez kullanmıştır. Hiçbir kontrol aracını kullanmayan öğrenci sayısı 1'dir.

Çizelge 1. Kontrol araçlarının kullanılma düzeyleri ile ilgili özet veriler

Kontrol ögesi	Kullanıcı		Kullanılma Şekli			
	Sayı	%	Min	Max	f	\bar{X}
Soru	28	82,35	0	49	445	13,09
Örnek	26	76,47	0	11	131	3,85
İçerik sırası	23	67,65	0	8	74	2,18
Görünüm	13	38,24	0	2	17	0,50
Denetim	11	32,35	0	3	16	0,47
GENEL	33	97,05	0	64	683	20,09

N = 34

Sisteme girişte materyalin kendi kontrolünde ya da bilgisayarın kontrolünde olması yönündeki tercihini, 11 (%32,35) denek sonradan en az bir kez değiştirmiştir. 28 (82,35) denek en az bir tane soru çözmek isterken, 26 (76,47) denek en az bir tane örnek görmek istemiştir. Materyalin renk, yazı fontu gibi görsel özelliklerini değiştirmeyi deneklerin 13'ü (38,24) kullanırken, konu akışında değişiklik yapan denek sayısı 23'tür (67,65). Deneklerin yarısından fazlasının kullandıkları kontrol araçları sırasıyla soru cevaplama, örnek görme, konu akışını değiştirmedir. En az kullanılan kontrol aracı materyalin kontrolüne ilişkin tercihleri ve ekran görünümünü değiştirmedir.

Bu bulgular; önbilgi düzeyi ve denetim odağına bakılmaksızın, deneklerin kendilerine sunulan kontrol araçlarını yaygın olarak kullandıkları; daha çok okuduklarını anlayıp-anlamadıklarını kontrol etme, daha iyi anlama ve içerik sırası ile ilgili kontrol araçlarını kullanmaya öncelik verdikleri şeklinde yorumlanmıştır. Bir (1) denekin hiçbir kontrol aracını kullanmama şeklindeki davranışı ise, bir istisna olarak görülebilir. Bazı denekler, kontrol araçlarından bir kısmını hiç kullanmamışlardır. Çok basit bir yorumla, deneklerin kontrol araçlarını kullanma konusunda seçici davrandıklarını, eğer bu bir eğilimse; öğrenciye sunulan kimi kontrol araçlarının hiç kullanılmayabileceği, bir olasılık olarak görünmektedir.

Önbilginin Kontrol Düzeyine Etkisi

Deneklerin kontrol araçlarını kullanma düzeylerinin, önbilgi düzeylerine göre farklılaşp-farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan Kruskal Wallis testi sonuçları Çizelge 2'de verilmiştir.

Çizelge 2.Kontrol araçlarını kullanma düzeylerinin önbilgi düzeyine göre karşılaştırılması

Önbilgi Düzeyi	N	Ortalama Sırası	\bar{X}	χ	p
Düşük	11	19,27	21,55	,897	,639
Orta	12	17,88	19,08		
Yüksek	11	15,32	19,73		

Öğretim materyalindeki bütün kontrol araçlarını kullanma düzeyleri, deneklerin önbilgi düzeylerine göre farklılık göstermemektedir. Düşük, orta ve yüksek önbilgi düzeyindeki deneklerin, kontrol araçlarını kullanma sıklıkları arasında gözlenen fark .05 düzeyinde anlamlı değildir.

Denetim Odağının Kontrol Düzeyine Etkisi

Kontrol araçlarını kullanma düzeylerinin denetim odağı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin, Çizelge 3'te verilen Kruskal Wallis testi sonuçları .05 düzeyinde anlamlı değildir.

Çizelge 3.Kontrol araçlarını kullanma düzeylerinin denetim odağına göre karşılaştırılması

Denetim Odağı	N	Ortalama Sırası	\bar{X}	χ	p
İç	5	20,80	27,00	,657	,720
Orta	24	17,02	18,54		
Dış	5	16,50	20,60		

Tüm kontrol araçları itibarıyla, bu araçları kullanma düzeyinin denetim odağına göre farklılaşmadığı görülmektedir. İç, orta ve dış denetimli deneklerin kontrol araçlarını kullanma düzeyleri arasında fark yoktur.

Önbilginin Kontrol Biçimine Etkisi

Çizelge 4.Kontrol öğelerini kullanma biçimlerinin önbilgi düzeyine göre karşılaştırılması

Kontrol Öğesi	Önbilgi Düzeyi	N	Ortalama Sırası	\bar{X}	χ	p
Denetim	Düşük	11	18,55	,36	,263	,877
	Orta	12	17,00	,33		
	Yüksek	11	17,00	,27		
Soru	Düşük	11	18,36	,73	,167	,920
	Orta	12	17,50	,92		
	Yüksek	11	16,64	,82		
Örnek	Düşük	11	17,59	,82	2,019	,364
	Orta	12	20,25	,75		
	Yüksek	11	14,41	,73		
Görünüm	Düşük	11	20,36	,55	2,231	,328
	Orta	12	17,25	,42		
	Yüksek	11	14,91	,18		
İçerik sırası	Düşük	11	14,68	,45	2,080	,354
	Orta	12	17,21	,75		
	Yüksek	11	20,64	,82		

Deneklerin kontrol araçlarını kullanma biçimlerinin, önbilgi düzeylerine göre değişip değişmediği Kruskal Wallis testi ile sınıanmıştır. Çizelge 4'teki verilerin incelenmesinden de anlaşılacağı gibi, hiçbir kontrol aracı için; önbilgi düzeyleri düşük, orta ve yüksek deneklerin kontrol biçimleri arasında gözlenen farklar ,05 düzeyinde anlamlı değildir. Bu bulgu, önbilgi düzeyinin kontrol biçimi üzerinde etkisi olmadığı şeklinde yorumlanmıştır.

Denetim Odağının Kontrol Biçimine Etkisi

Çizelge 5. Kontrol öğelerini kullanma biçiminin denetim odağı değişkenine göre karşılaştırılması

Kontrol Öğesi	Denetim Odağı	N	Ortalama Sırası	\bar{X}	χ	p
Denetim	İç	5	16,00	0,40	,875	,646
	Orta	24	18,33	0,54		
	Dış	5	15,00	0,20		
Soru	İç	5	19,80	19,80	,315	,854
	Orta	24	17,10	11,380		
	Dış	5	17,10	14,60		
Örnek	İç	5	21,40	5,00	1,650	,438
	Orta	24	17,54	3,92		
	Dış	5	13,40	2,40		
Görünüm	İç	5	14,00	0,20	1,072	,585
	Orta	24	18,33	0,58		
	Dış	5	17,00	0,40		
İçerik sırası	İç	5	14,50	1,60	,620	,734
	Orta	24	17,81	2,13		
	Dış	5	19,00	3,00		

Deneklerin kontrol araçlarını kullanma biçiminin denetim odağı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin veriler Çizelge 5'te verilmiştir. Çizelgedeki verilerin incelenmesinden de anlaşılacağı gibi, hiçbir kontrol aracı için; deneklerin kontrol biçimleri, onların denetim odaklarına göre farklılaşmamaktadır. Gözlenen farklardan hiç birisi ,05 düzeyinde anlamlı değildir.

Deneklerin kontrol araçlarından yararlanma biçimlerine ilişkin genel verilerle, Çizelge 2, 3, 4 ve 5'teki veriler bir arada; deneklerin, öğretim materyalinde bulunan kontrol araçlarını kullanma düzeylerinin oldukça yüksek olduğunu; okuduklarını ya da öğrendiklerini test etmeye, örnek görerek genelleme yapmaya, içeriği kendi ihtiyaçlarına uyarlamaya yönelik kontrol araçlarını daha çok tercih ettiklerini; gerek kontrol düzeyinin, gerekse kontrol biçimlerinin, önbilgi düzeyi ve denetim odağına göre değişmediğini göstermiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma bulgularının yorumlanması ile ulaşılan sonuçlar kısaca aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. Araştırmaya katılan deneklerin büyük bir çoğunluğunun (%70,6) orta denetim odağında yığıldıkları gözlenmiştir. Bu bulgu, öğretim uygulamalarında iç-dış şeklindeki denetim odağı sınıflaması yerine, iç-dış-orta şeklindeki üçlü sınıflamanın kullanımının daha gerçekçi olabileceğine ilişkin bir ipucu olarak yorumlanmıştır.
2. Deneklerin tamamına yakını, kendilerine sunulan kontrol araçlarını kullanmışlardır. Kontrol araçlarının hiç birini hiç kullanmayan denek sayısı istisna niteliği göstermektedir. Bu bulgu, öğrencilerin bir öğretim materyalinde kendilerine sunulan kontrol araçlarını kullanma isteklerinin göstergesi olarak yorumlanmıştır.
3. Deneklerin kullandıkları kontrol araçları sırası ile soru cevaplama (%82), örnek görme (%76), içerik sırasını değiştirme (%68), ekran görünümünü değiştirme (%38) ve materyal denetimi (%32) ile ilgilidir. Bu bulgunun aynı zamanda, öğretim materyalinde öğrencilerin genel olarak ne tür kontrol araçlarından yararlanmaya öncelik verdiklerini de ortaya koyduğu düşünülebilir. En çok kullanılan üç tercihin “anlama” ve “bilgiyi düzenleme” çabası ile ilgili olduğu izlenimi edinilmektedir.
4. Gerek bazı kontrol araçlarının kimi denekler tarafından hiç kullanılmaması, gerekse kontrol araçlarının kullanım sıklıklarının farklılığı, öğrencilerin kontrol araçlarından yararlanma konusunda seçici davrandıklarının göstergesi olarak görülebilir.
5. Deneklerin soru cevaplama şeklindeki kontrol aracını kullanma düzeyleri, öğrencilerin öğrenme süreci içinde ihtiyaç duydukları soru miktarı hakkında ipuçları sağlar nitelikte bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin yaklaşık 1/5'inin soru cevaplama gereksinim duyuyabileceği, yaklaşık yarısının 1-10, yarıdan fazlasının ise 1-20 arasında soru cevaplamak isteyebileceği belirlenmiştir. Bu oranlar koşullara göre değişebilir olmakla birlikte; öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun materyal içinde, kendi öğrenmelerini değerlendirmeye ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır.
6. Deneklerin yaklaşık dörtte biri hiç örnek görme ihtiyacı duymazken, büyük bir çoğunluğu (%73.53) 1-10 arasında örnek inceleme ihtiyacı duymuştur. Bu bulgu, öğrencilerin büyük çoğunluğu için çok sayıda örnek görmenin, önemsenen bir ihtiyaç olabileceğini akla getirmektedir.

7. Deneklerin yaklaşık ¼'ü, içeriğin sırasını 1-8 kez değiştirmiştir. Bu değişikliğin nedeni çok değişik olabilir. Önemli olan, öğrencilerin konu akışını değiştirme gereksinimini geniş ölçüde hissetmeleridir.
8. Ekran görünümünü değiştirme gereksinimi deneklerin %38'i tarafından 1-2 kez denenmiştir. Yarıdan fazlası ise bu kontrol aracını hiç kullanmamıştır.
9. Deneklerin en az kullandıkları kontrol aracı, materyalin denetimine ilişkindir. Bilgisayar ve kendi kontrollerine ilişkin ilk tercihlerini deneklerin büyük çoğunluğu (%67,6) sonradan değiştirmemiştir. Bu bir kararlılık göstergesi olabilir. Buna karşılık ilk tercihlerini sadece bir kez değiştiren deneklerin (%20,6) davranışları, ilk tercihten vazgeçme anlamına gelebilir. İlk tercihinin 2-3 kez değiştiren deneklerin (%11,7) durumu ise bir kararsızlık göstergesi sayılabilir.
10. Önbilgi düzeyinin kontrol tercihlerini etkilediği yönünde, ilgili literatürde var olan görüş, bu araştırmanın bulguları tarafından doğrulanmamıştır.
11. Denetim odağının kontrol tercihlerini etkileyebileceği şeklindeki bulgu da, araştırmanın bulguları tarafından doğrulanmamıştır.
12. Son iki bulgu öğrencilerin kontrol tercihlerinin genel olarak önbilgi düzeyi ve denetim odağından bağımsız bir şekilde işlediği şeklinde yorumlanmıştır.

Elde edilen bulgulardan yola çıkılarak, benzer araştırmalarda ve ağ temelli öğretimde öğrenci kontrolü ile ilgili uygulamalara yönelik çalışmalarda aşağıdaki hususların dikkate alınması önerilmektedir:

1. Deneklerin kontrol araçlarını kullanmalarındaki yaygınlık, ağ temelli öğretim materyallerinde öğrenciye, kontrol tercihleri sağlama gereksiniminin önemli bir göstergesidir. Hazırlanacak ağ temelli öğretim materyallerinde öğrenciye, kendi öğrenmesini kontrol ettiği hissi verecek yeteri kadar kontrol aracına yer verilmesi gereklilikten öte bir zorunluluk olarak vurgulanmaktadır. Çünkü bu tür araçlar öğrencilerin nerede ise tamamı tarafından kullanılmaktadır.
2. Ağ temelli öğretim materyallerinde özellikle öğrencilerin kendi öğrenmelerinin yeterli olup-olmadığını görmelerine yarayacak alıştırma sorularına, okudukları bilgiyi genellemelerine yarayacak yeteri kadar örneğe, konu akışını kendi ilgi ve ihtiyaçlarına göre değiştirebilme olanağına yer verilmesi önerilebilir.
3. Denetim odağı ve önbilgi düzeyinin öğrenci kontrolünün tür ve düzeyini yordamada bir ölçüt olarak kullanılmasının yararlı olup-olmadığına kuşku ile yaklaşılmalıdır. Öğretim materyallerinin tasarımında, en azından

herhangi bir denetim odağı türünün, öğrencilerin daha az kontrole ihtiyaç duymalarına neden olabileceği varsayımından kaçınılmalıdır.

4. Bu araştırmanın özellikle denetim odağının kontrol araçlarından yararlanmayı etkilemediği şeklindeki bulgusu ile çelişen bulgular sunan araştırmaların bir kısmının öğrenci ve öğretmen görüşüne dayalı, bir kısmının da az sayıda kontrol aracı kullanılarak gerçekleştirildiği gözlenmiştir. Bu araştırmada ise öğrenci tepkileri anında ve doğrudan kaydedilmiştir. Bu fark önemlidir. Bu bağlamda, ilgili araştırmaların bulguları arasındaki çelişkilerin, çelişen araştırmaların deney koşulları ve desenleri ile birlikte değerlendirilmesinde yarar görülmektedir.
5. Öğrencilerin orta denetim odağında yığıldıklarını ortaya koyan bulgudan hareketle, benzer araştırmalarda denetim odağı değişkeninin ikili sınıflamasının kullanılmasından kaçınılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Aksoy, A.B. (1993). *Lise son sınıf öğrencilerinin özsaygı ve denetim odağını etkileyen bazı değişkenlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Altın, T. (1993). *Önbilgi, ilgi ve çalışmanın öğrenci başarısına etkileri ve Trabzon Anadolu Lisesi'ne özel okuldan gelen öğrencilerin durumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Balkuvvar, N.G. (1998). *Farklı liselerin öğrencilerinin denetim odağı ve sürekli kaygı düzeylerinin belirlenip karşılaştırması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Brown, A. (1997). Properties of an effective online course. *Australian Journal of Educational Technology*, 13(2), 115-126.
- Chung, J., Reigeluth, C.M. (1992). Instructional prescriptions for learner control. *Educational Technology*, 32(10), 14-20.
- Dağ, İ. (1991). Rotter'ın iç-dış kontrol odağı ölçeğinin (RİDKOÖ) üniversite öğrencileri için güvenilirliği ve geçerliği. *Psikoloji Dergisi*, 7(26), 10-16.
- Dönmez, A. (1983). Denetim odağı ve çevre büyüklüğü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 37-47.
- Dönmez, A. (1986). Denetim odağı: Temel araştırma alanları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1-2), 259-283.
- Eaton, M.R. (1996). *Interactive features of an HTML tutorial in a distance learning program*. Yayınlanmamış doktora tezi. Fort Lauderdale: Nova Southeastern University, Florida.
- Eisele, J.E., Eisele, M.E. (1994). *Eğitim teknolojisi: Programa destek bir planlama ve kaynak kılavuz*. Çev.:C.Alkan, Eskişehir: ETAM A.Ş.
- Ergün, M. (1998). *İnternet destekli eğitim*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1. Afyon Kocatepe Üniversitesi web sitesindeki <http://www.egitim.aku.edu.tr/ergun5.htm> adresinden 16.05.2003 tarihinde ulaşılmıştır.
- Heinich, R. Molenda, M., Russell, J., Smaldino, S. (1996). *Instructional media and technologies for learning*. New York: McMillan.

- Gündüz, Z. (1986). *Okul başarısı ve ortaokul birinci sınıf öğrencilerinde denetim odağı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İpek, İ. (2001). *Bilgisayarla öğretim*. Ankara: Tıp Teknik Yayınları.
- Kalkan, E. (1995). *Işıklar Askeri Lisesi öğrencilerinin denetim odağı algılarının okul içi gelişimi ile başarı ve disiplin durumları açısından değerlendirmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi.
- Klein, J.D., Keller, J.M. (1990). Influence of student ability, locus of control and type of instructional control on performance and confidence. *Journal of Educational Research*, 83(3), 140-46.
- Korkut, F. (1986). *İlkokul öğrencilerinin kendilerine ve ailelerine ilişkin bazı değişkenlerin denetim odakları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış bilim uzmanlığı tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Martinez, M., Bunderson, C.V. (2000). Foundations for personalized web learning environments. *ALN Magazine*, 4(2). The Sloan Consortium web sitesindeki <http://www.aln.org/publications/magazine/v4n2/burdenson.asp> adresinden 15.05.2003 tarihinde ulaşılmıştır.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Sancar, M. (1992). *The effect of the cultural content on reading comprehension*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Schulmeister, R. (2001). *Hypermedia learning systems*. Universität Hamburg web sitesindeki <http://www.izhd.uni-hamburg.de/paginae/Book/Ch5/Control.html> adresinden 15.05.2003 tarihinde ulaşılmıştır.
- Sims, R., Hedberg, J. (1996). Dimensions of learner control: A reappraisal for interactive multimedia instruction. *Australian Society for Computers in Learning in Tertiary Education Conference*, 1995.
- Topaloğlu, Ş. (1996). *The contribution of background knowledge to L2 text-comprehension*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Bilkent Üniversitesi.
- Yağcı, F. (1999). *Genel liselerde okuyan öğrencilerin denetim odağı ve güdülenme düzeyleri ile öğrenci seçme sınavı (ÖSS) başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Gaziantep Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi.
- Yeşilyaprak, B. (1988). *Lise öğrencilerinin içsel ya da dışsal denetimli oluşlarını etkileyen etmenler*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Yeşilyaprak, B. (1990). Denetim odağının belirleyicileri ve değişimine ilişkin araştırmalar: Bir eleştirel değerlendirme. *Psikoloji Dergisi*, 7(25), 41-52.
- Yıldırım, İ. (2000). *The effect of background knowledge on the writing performance of EFL learners*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi.

GELİŞTİRME / DEVELOPMENT / GELİŞTİRME / DEVELOPMENT / GELİŞTİRME

UYUM ÖLÇEĞİ-ÜNİVERSİTE FORMU'NUN DİLSEL EŞDEĞERLİK, GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI*

Prof.Dr. Adnan Kulaksızoğlu
Uzm. Bülent Dilmaç
Dr. Halil Ekşi
Uzm. Mustafa Otrar

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi
adnank@marmara.edu.tr

Özet

Bu çalışma *Uyum Ölçeği-Üniversite Formu* -UYUM-Ü (*College Adjustment Scales -CAS-*)'nun dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenirlik analizlerini yaparak, Türkiye koşullarına uygunluğunu saptamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Temel olarak üniversite psikolojik danışmanlık merkezlerinde kullanılmak üzere hazırlanan ölçeğin orijinali William J. Anton ve James R. Reed tarafından üniversite öğrencilerinin (17-30 yaş grubu) dokuz alandaki (*kaygı, depresyon, itibar eğilimi, madde bağımlılığı/kötüye kullanımı, benlik saygısı, kişiler arası ilişkiler, ailevi sorunlar, çalışma becerileri ve kariyer/meslek sorunları*) uyum problemlerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Dilsel eşdeğerlik çalışmasına İngilizce Öğretmenliği son sınıf düzeyinde öğrenim gören 24 öğrenci katılmıştır. Diğer çalışmalar için ise, 17-30 yaş grubunda 153 erkek, 197 kız olmak üzere toplam 350 öğrenci üzerinde uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Uyum geçerliliği için, *Kısa Semptom Emvanteri* ve *Hacettepe Kişilik Emvanteri*'nin (KSE) bazı alt boyutları ile *Beck Anksiyete Emvanteri* kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin Türkiye koşullarında kullanılabilir, dilsel eşdeğerliğe sahip, geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler

Uyum, üniversite öğrencileri, ruh sağlığı.

* Bu çalışmanın ilk hali Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi tarafından düzenlenen 2000'li Yıllarda Öğrenme ve Öğretme Sempozyumunda (29-31 Mayıs 2002) sunulmuştur.

TURKISH BILINGUAL EQUIVALENCE, RELIABILITY, AND VALIDITY STUDIES OF "COLLEGE ADJUSTMENT SCALES"

Prof.Dr. Adnan Kulaksizoglu
Specialist Bulent Dilmac
Dr. Halil Eksi
Specialist Mustafa Otrar

Marmara University, Ataturk Faculty of Education
adnank@marmara.edu.tr

Abstract

The aim of present study is to determine bilingual equivalence, reliability, and validity of *College Adjustment Scales* (CAS) and its appropriateness for Turkish university students. The CAS intends primarily for use of in college counseling and guidance services. William J. Anton and James R. Reed have developed the original form. It assesses nine areas of adjustment difficulties: *Anxiety, depression, suicidal ideation, substance abuse, self-esteem problems, interpersonal problems, family problems, academic problems, and career problems*. Students rate the 108 CAS items on 4-point scale ranging *false or not at all true* to *very true*. Twenty-four students from the English Teaching Department supposed fluent in both languages were the participants of bilingual equivalence study. Three hundred-fifty students (153 male, 197 female) from different department of Atatürk Faculty of Education were included the study of the other analyses. To assess the validity, some subscales of *Short Symptoms Inventory*, and *Hacettepe Personality Scale*, and *Beck Anxiety Scale* were used. All studies illustrate that the scale can use confidently in Turkish culture because of its satisfactory bilingual equivalence, reliability, and validity coefficients.

Keywords

Adjustment, college students, mental health.

GİRİŞ

Her dönemdeki bireylerin, içinde buldukları döneme ait gelişimsel görevlerin üstesinden gelmeleri psikolojik iyi oluşlarını olumlu olarak etkilemektedir. İlk çocukluk ve ergenlik dönemi gibi bazı gelişim dönemleri ise gelişimdeki hız ve çok boyutluluk itibarıyla özel bir öneme sahiptir (genel değerlendirmeler için bkz., Kulaksızoğlu, 2001; Yörükoğlu, 1996) Bu çalışmanın üzerinde odaklanacağı üniversite gençleri ise çoğunlukla 18-22 yaşlarındadır. Bu dönemdeki bireyler hem ergenliğe ait, hem de yetişkinlik dönemine ait özellikleri yansıtır. Başka bir deyişle bu dönem ergenlikten yetişkinliğe *geçiş* dönemidir (Steinberg, 1993).

Üniversite çağındaki gençler kendilerine en uygun yükseköğrenim alanını belirlemek, ilgili programa kayıt olmak, kendine uygun dersleri seçmek, programdaki dersleri taklit edip, uygun çalışma ve öğrenme yöntemleri kullanarak bu dersleri vererek kendini iş yaşamına hazırlayacak tecrübeleri edinmek için seçtiği mesleki alanla ilgili işletmelerde uygulama yapmak, kısa - uzun dönemli uygulama ve iş tecrübeleri ile kendilerini hayata hazırlamakla yükümlüdürler. Bu onlar için aynı zamanda bir gelişim görevidir. Bu gelişim görevini yerine getirmede psikolojik uyum önem taşımaktadır. Örneğin yapılan bir çalışmada psikolojik sorunları olan öğrencilerin daha düşük akademik uyum gösterdikleri bulunmuştur (Sanberg & Lynn, 1992). Başka bir çalışmada ise depresyonun akademik başarıyı olumsuz etkilediği saptanmıştır (Heiligenstein, Guenther, Hsu & Herman, 1996).

Bundan başka hem kendi cinsi, hem de karşı cinsle uygun sosyal ilişkiler kurmak, serbest zamanlarını etkin bir şekilde değerlendirmek, beden ve ruh sağlığını korumak, ailesi ve yakınları ile uygun sosyal ilişkileri devam ettirmek, toplumsal ve ahlaki kurallara göre davranmayı öğrenmek, karşı cinsle kendi cinsiyetine uygun kişisel ilişkiler kurmak gibi görevler de yükseköğretim çağındaki gençler için birer gelişim görevleridir.

Üniversitedeki gençler içinde buldukları çağa has ve ortak özellikler göstermekle birlikte belirli bazı bireysel farklılıklar nedeni ile sorunları da farklılaşabilmektedir. Bu bireysel farklılıklar yaş, cinsiyet, ailesinin ve çevresinin sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi, gencin kişiliği, ailesinin çocuk yetiştirme tutumu, özel ilgi ve yetenekleri, beden yapısı ve dış görünüşü, gencin problem çözme becerisi, bebeklik ve çocuklukta karşılaştığı sorunlar v.b. gibi özelliklerdir.

Üniversite çağındaki gençlerin üstesinden gelmek zorunda olduğu gelişim görevlerinden bir kısmı bireyde gerginlik ve kaygı doğurabilmektedir. Üniversite psikolojik danışma merkezlerine başvuran ve kişisel problemleri için yardım isteyen 736 üniversite öğrencisinden üçte birinden daha fazlasının psikiyatrik hastalık işaretleri gösterdikleri (Johnson, Ellison & Heikkinen, 1989); yine 1995 yılında Amerika'da 4609 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan bir çalışmada ise araştırma tarihinden bir yıl

önceki dönem içinde öğrencilerin %10'unun ciddi biçimde intihara teşebbüs etmeyi düşündükleri bulunmuştur (Brener, Sabur-Hassan & Cohen-Barries, 1999).

Okul yaşamında başarılı olmak için rekabet etme, zamanla yarışma, yaşamın gündelik sorunları ile baş etmek için uğraşma ve benzeri durumlar gencin kaygı ve gerginliğini (stresini) arttıracaktır. Böyle durumlarda uygun başa çıkma mekanizması olarak problem çözme becerisinin kullanılması muhtemel stresi dolayısıyla psikolojik sorunları azaltmaktadır (Örneğin bkz. D'Zurilla & Sheedy, 1991; Ekşi, 2001).

Bazı gençler için bir çok sorun, ilk defa karşılaştıkları, baş etmek için ne yapılması gerektiğini bilmedikleri yeni durumlardır ve gençler bu durumda daha kolay hayal kırıklığına uğrayabilir. Bu da onların kolayca ümitsizliğe kapılmasına yol açabilir. Zayıf ve sorun çözmede donanımsız gençlerin güç kazanmak ve mutsuzluk duygularını yenmek için keyif verici, alışkanlık ve bağımlılık yapan maddeler denedikleri bilinmektedir (Brener, Sabur-Hassan & Cohen-Barries, 1999). Bu durumda sorundan kurtulmak için denenen yol doğrudan sorunun kendisi haline gelmektedir.

Psikolojik problemlerin çözümlenmesinde ilk adım sorunların tespit edilmesi, bireyin kendisi hakkında yeni farkındalıklar kazanması ve kendini tanımasına destek olunmasıdır. Belirlenmeye çalışılan problem alanına ait bilgiler gence yansıtıldığında (özellikle bu onun daha önceden fark etmediği yeni bilgiler içeriyorsa) bireyin problemine ilişkin farkındalığı artar, iç görü kazanır. Sorunların tespit edilmiş olması da bireysel ve grup olarak gençlerin sorunlarının tanınmasını, betimlenmesini ve çözüm için ilgililerce önlem alınmasını kolaylaştırır (Tan, 1992).

Bireysel sorunlar genellikle bireye doğrudan sorularak, bireyin davranışları gözlenerek veya ona bir sorun tarama listesi verilerek belirlenir (Bauman & Lenox, 2000). Sorun tarama listeleri farklı alanlarda hazırlanmış sorun cümlelerini içeren listelerdir. Bu cümleler sorunları gencin dili ile anlatmaktadır. Ayrıca, bireyin bu şekilde bir sorun tarama listesini cevaplamasının bireyi rahatlatıcı ve farkındalık sağlayıcı etkisi de vardır. Sorun listesindeki cümleleri okuyan birey kendisinde olduğunu düşündüğü ama isimlendiremediği bir cümleyi gördüğünde sorunu isimlendirmekten doğan bir ferahlama duyacaktır. Bir başka rahatlatıcı etki de adayın *bu sorun yalnız bana ait değil, demek ki başkaları da aynı sıkıntıyı taşıyabiliyor* şeklinde düşünmesidir.

Bu bakımdan üniversite gençliğinin sorun alanlarının tespiti için uygun ölçme araçlarının hazırlanması veya hazırlanmış ölçme araçlarının Türkçe uyarlanması bir ihtiyaç olarak gözükmektedir.

Amaç

Mevcut çalışma ülkemizde üniversite çağındaki gençlerin sorun alanlarını belirlemede kullanmak üzere, ABD'de geliştirilen bir ölçme aracını Türkçe'ye uyarlamayı amaçlamaktadır. Bu test temel olarak üniversitelerin psikolojik danışmanlık merkezlerinin kullanımı için hazırlanmıştır.

Sınırlılıklar

Araştırmanın bulguları yükseköğrenim düzeyindeki 374 kişilik bir öğrenci grubundan elde edilen verilerle sınırlıdır. Elde edilen tüm bulgular, kullanılan istatistiksel yöntem ve tekniklerle sınırlıdır.

YÖNTEM

Uyum Ölçeği-Üniversite Formu -UYUM-Ü- (College Adjustment Scales)* William J. Anton ve James R. Reed tarafından üniversite öğrencilerinin (17-30 yaş grubu) çeşitli psikolojik ve uyum problemlerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. 108 maddeden oluşan ölçek dokuz alt ölçek (uyum alanı) içermektedir. Bunlar *kaygı, depresyon, intihar eğilimi, madde kötüye kullanımı, benlik saygısı, kişiler arası ilişkiler, ailevi sorunlar, çalışma becerileri ve kariyer/meslek sorunlarıdır*. Her uyum alanını ölçen 12'şer madde bulunmaktadır.

Bu alt boyutlara ait örnek maddeler ekte sunulmuştur. Ölçeğin orijinalinde alt ölçeklerin güvenirlik katsayıları (Cronbach Alpha) .80 ila .92 arasında değişmektedir. Yapı geçerliği belirlemek için *Beck Depresyon Envanteri, Durumluk-Süreklilik Kaygı Envanteri, Beck Umutsuzluk Ölçeği, NEO-Kişilik Envanteri, Kişiler arası İlişkiler Envanteri, Michigan Alkolizm Tarama Testi, Madde Kötüye Kullanımı Tarama Testi, Çok Boyutlu Benlik Saygısı Envanteri, Aile Uyum ve Bağımlılık Değerlendirme Skalası, Kariyer Karar Skalası, Kendini İfade Envanteri* ve/veya alt boyutları kullanılmış, bunlarla UYUM-Ü'nün alt boyutları arasında istatistiksel açıdan anlamlı korelasyonlar saptanmıştır. Örneğin Beck Kaygı ölçeği puanıyla UYUM-Ü'nün kaygı alt boyutu arasında durumluk kaygı için $r = .71$; sürekli kaygı için $r = .77$ olarak saptanmıştır. Depresyon alt boyutu içinse $r = .69$ olarak hesaplanmıştır (Korelasyon çizelgelerinin tamamı için bkz. Anton & Reed, 1991; Pinkney, 1992). Yine geçerlik çalışmalarında danışma servisinden yardım aldığını belirten 198 öğrenci ile 1146 örneklem grubu arasında alt ölçekler bazında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Ayrıca, danışma servisinden yardım alan öğrencilerin çeşitli özelliklerine ilişkin yapılan bağımsız ölçümlerle UYUM-Ü'nün alt boyutları arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Ölçek dörtlü likert tipi bir ölçek olup öğrenciler *Neredeyse Yanlış-Yanlıştan Kesinlikle Doğru* seçenekleri arasında kendilerini en iyi tanımlayan seçeneği işaretlemektedirler. Ortalama cevaplama süresi on beş-yirmi dakika arasında değişmektedir.

Araştırmada öncelikle, giriş kısmında belirtilen ihtiyaçlar dikkate alınarak böyle bir ölçeğe ulaşmak için gerekli literatür çalışmaları yapılmıştır. Kültürler arası uygunluk kriteri baz alınarak mevcut ölçek belirlenmiş, telif haklarını elinde bulunduran ve alanında oldukça saygın bir yere sahip olan *Psychological Assessment Resources* (ABD)

* Ölçek, Psychological Assessment Resources (16204 North Florida Avenue, Lutz, FL 33549, ABD) şirketinin özel izni ile uyarlanmıştır.

şirketiyle iletişime geçilerek karşılıklı yazışmalar sonucunda ölçeğin Türkiye koşullarına uyarlanmasıyla ilgili gerekli izinler alınmıştır. Bu kapsamda, ilgili şirkette yasal bir sözleşme de imzalanmıştır.

İŞLEMLER

Dilsel Eşdeğerlik Çalışması

Dilsel eşdeğerlik çalışması, hem her bir test maddesinin Türkçe'ye çevrilme işleminde bir hata olup olmadığını, hem de her test maddesinin ifade ettiği anlamı ne derece yansıttığını değerlendirmek amacıyla yapılmaktadır. Dilsel eşdeğerlik çalışmasında sırayla aşağıdaki işlemler yapılmıştır:

- a) **Çeviri süreci:** Öncelikle orijinal ölçek formu her iki dili çok iyi düzeyde bilen, alanında uzman yedi kişiye çevirtilmiştir. Bu çeviriler incelenerek geçici bir Türkçe form oluşturulmuştur. Oluşturulan bu geçici form imzalanan yasal anlaşma gereği ilgili şirkete geri gönderilmiş, şirket doktora sonrası çalışmaları için ülkesinde (ABD) bulunan bir Türk uzmana ölçeği inceleyerek önerilerini araştırmacılara bildirmiştir. Bu öneriler de dikkate alınarak oluşturulan Türkçe form bir dil bilimci tarafından geri çeviri yöntemiyle tekrar İngilizce'ye çevrilmiştir.
- b) **Çevirinin değerlendirilmesi:** Bu formlar üzerinde yapılan çalışmalarla sorunlu görülen maddeler tekrar ele alınıp değerlendirilmiş ve nihai Türkçe forma ulaşılmıştır. Çeviri sürecinin tüm aşamaları boyunca her ifadenin anlam açısından Türkçe'de en iyi biçimde nasıl ifade edilebileceği ana kriter olarak alınmıştır. Bu çerçevede özellikle *intibar eğilimi*, *ailevi sorunlar* ve *madde bağımlılığı-kötüye kullanımı* alt boyutları başta olmak üzere kültürel nitelikler taşıyabilecek maddelerin üzerinde hassasiyetle durulmuştur.
- c) **Eşdeğerlik ve güvenirlilik çalışması:** Bu oluşturulan formlar İngilizce hazırlık sınıfı okuyan, eğitimlerini dört sene boyunca İngilizce olarak sürdüren ve bundan dolayı Türkiye koşullarında üst derece İngilizce düzeyine sahip, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü 4. sınıf öğrencilerinden araştırmacıların yeterlilik beklentileri doğrultusunda bölüm öğretim elemanları tarafından belirlenen 24 kişilik bir gruba üç hafta ara ile iki kez uygulanmıştır (Ölçek uyarlaması için bkz. Savaşır, 1994).

Bu iki uygulama arasında hem maddeler hem de alt ölçekler bazında korelasyon katsayılarına ve ilişkili grup t testi sonuçlarına bakılmıştır. Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayılarının anlamlı, ilişkili grup t testi sonuçlarının ise anlamlı olmaması beklenmektedir.

Geçerlik Çalışmaları

Her ne kadar başka dillerden standardize edilen ölçme araçları için yapı geçerliği bağlamında faktör analizi yapılması gerekmediğine dair tartışmalar olsa da (bkz. Ergin, 1995) araştırmacılar çalışma konusu ölçüğe ilişkin verileri faktör analize almayı uygun görmüşlerdir.

Çizelge 1. Öğrencilerin öğrenim alanlarına dağılımı

Cinsiyet	Bölüm					Toplam	
	Eğitim Bilimleri	Orta Öğretim Fen-Mat	Orta Öğretim Sosyal	Yabancı Diller	Güzel Sanatlar		
Erkek	n	28	45	33	28	19	153
	%	18,3	29,4	21,6	18,3	12,4	100,0
Kız	n	36	38	17	55	51	197
	%	18,3	19,3	8,6	27,9	25,9	100,0
Toplam	n	64	83	50	83	70	350
	%	18,3	23,7	14,3	23,7	20,0	100,0

Uyum geçerliliği için ise, Kısa Semptom Envanteri (KSE)'nin somatizasyon, obsesif-kompulsif bozukluk, kişiler arası duyarlılık, depresyon, anksiyete bozukluğu, hostilite, fobik anksiyete, paranoid düşünceler, psikotizm, ek maddeler, rahatsızlık ciddiyeti indeksi, belirti toplamı indeksi ve semptom rahatsızlık indeksi alt boyutları; Hacettepe Kişilik Envanteri'nin aile içi ilişkiler, sosyal ilişkiler, nevrotik eğilimler alt boyutları ayrıca Beck Anksiyete Envanteri kullanılmıştır.

Güvenirlilik, faktör analizi ve geçerlik çalışmaları aynı dönemde, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi'nin çeşitli bölüm ve sınıflarında öğrenim gören 350 kişilik bir örneklem grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir (bkz. Çizelge 1).

Güvenirlilik Çalışması

Güvenirlilik, bir test veya ölçme aracının ölçtüğü özelliği ne derece doğru ölçtüğü ile ilgilidir (Tekin, 1993). Likert tipi ölçeklerin güvenirliliği ölçmek için kullanılan Cronbach Alfa katsayıları uyarlanan ölçeğin alt ölçekleri ve ölçek toplamı için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Bu katsayı ölçeği oluşturan maddelerin iç tutarlılığı ve homojenliği hakkında bilgi verir (Tezbaşaran 1996). Güvenirlilik katsayılarının, .60'ın üstünde olması yeterli gözükmemektedir.

BULGULAR

Dilsel Eşdeğerliğe İlişkin Bulgular

İngilizce ve Türkçe formlardan aynı gruba uygulanmasından elde edilen korelasyon katsayıları ve ilişkili grup t testi sonuçlarının Çizelge 2'de verilmiştir.

Çizelge 2. Dilsel eşdeğerlik için ilişkili grup t testi Sonuçları

M	(n = 24)		Karşılaştırma (sd:23)		M	(n = 24)		Karşılaştırma (sd:23)		
	\bar{X}	Ss	t	r		\bar{X}	ss	t	r	
ÇALIŞMA BECERİLERİ	1	1.71	.81	-.44	.83***	2	1.96	0.91	1.00	.74***
		1.75	.79				1.83	0.76		
	10	2.50	1.18	1.36	.93***	11	1.46	0.66	1.66	.22
		2.37	1.10				1.21	0.51		
	19	1.59	.88	-.25	.43*	20	2.21	0.98	1.42	.72***
		.63	.82				2.00	0.93		
	28	2.41	1.10	.62	.57**	29	1.50	0.72	.81	.74***
		2.29	1.04				1.42	0.65		
	37	1.95	.91	1.22	.58**	38	2.25	1.15	1.24	.59**
		2.17	.92				2.00	1.02		
	46	2.71	.91	1.16	.72***	47	2.38	1.10	.19	.45*
		2.54	.98				2.33	0.96		
	55	1.83	1.04	1.24	.48*	56	1.83	0.87	-.25	.56**
		1.58	.88				1.88	0.85		
	64	1.17	.63	.000	.89***	65	2.42	0.93	1.28	.74***
		1.16	.63				2.25	0.79		
73	2.96	1.12	1.81	.81***	74	2.00	1.02	-.81	.87***	
	2.71	1.08				1.92	0.97			
82	1.75	0.85	.000	.93***	83	1.63	0.65	-.70	.70***	
	1.75	.79				1.71	0.81			
91	1.71	.86	1.41	.81***	92	1.38	0.58	-.33	.49*	
	1.58	.88				1.42	0.65			
100	1.83	.92	1.00	.89***	101	2.00	0.88	-.33	.76***	
	1.92	.88				2.04	0.91			
Toplam	24.13	6.46	1.26	.92***	Toplam	23.04	6.46	1.84	.88***	
	23.46	6.79				21.75	7.19			
KİŞİLER ARASI İLİŞKİLER	3	1.92	0.97	.30	.74***	4	1.63	0.88	1.55	.69***
		1.88	0.95				1.42	0.78		
	12	2.33	1.01	-.62	.43*	13	1.92	0.83	1.70	.85***
		2.46	0.83				1.75	0.90		
	21	2.21	1.02	.85	.49*	22	2.21	0.93	1.45	.53**
		2.04	0.86				1.96	0.81		
	30	1.83	0.92	-2.85**	.64**	31	1.67	0.87	-1.42	.71***
		2.25	0.74				1.88	0.99		
	39	2.00	1.02	.57	.73***	40	2.29	1.00	-1.16	.58**
		1.92	0.93				2.50	0.93		
	48	2.25	0.79	-.29	.79***	49	1.33	0.76	.57	.88***
		2.29	1.12				1.29	0.69		
	57	1.63	0.92	.62	.71***	58	1.79	0.83	-.258*	.63**
		1.54	0.72				1.42	0.83		
	66	1.75	1.03	-.30	.76***	67	1.72	0.86	.62	.70**
		1.79	0.93				1.63	0.82		
75	1.88	1.08	1.68	.28	76	2.00	0.88	.000	.75***	
	1.50	0.66				2.00	0.98			
84	1.67	0.70	-.33	.66***	85	1.29	0.69	1.41	.53**	
	1.71	0.81				1.50	0.78			
93	1.67	0.82	1.77	.65**	94	1.83	0.87	-.25	.56**	
	1.96	1.04				1.88	0.85			
102	1.96	0.95	-.81	.89***	103	1.46	0.88	.70	.75**	
	2.04	1.08				1.38	0.71			
Toplam	23.08	5.31	-.42	.83***	Toplam	21.13	5.29	.85	.84**	
	23.38	6.08				20.58	6.01			

Çizelge 2 - devam

M	(n = 24)		Karşılaştırma (sd:23)		M	(n = 24)		Karşılaştırma (sd:23)		
	\bar{X}	ss	t	R		\bar{X}	ss	t	r	
ESLEKİ/KARİYER SORUNLARI	5	3.13 2.71	0.85 1.04	3.50**	.83***	6	0.81 0.79	0.28 0.61	-29	.57*
	14	1.71 1.58	0.91 0.93	1.81	.93***	15	1.21 1.25	0.66 0.61	-44	.73***
	23	2.58 1.92	1.25 1.02	3.11**	.59**	24	1.42 1.29	0.50 0.69	1.00	.51*
	3	1.58 1.33	0.97 0.87	1.24	.43**	33	1.17 1.13	0.64 0.61	1.00	.95***
	41	1.67 1.71	0.70 0.81	-33	.66***	42	1.21 1.17	0.51 0.48	.57	.74***
	50	1.96 1.71	1.20 1.23	2.77*	.93***	51	1.04 1.13	0.20 0.34	1.00	-.08
	59	1.67 1.75	0.76 1.07	-.46	.58**	60	1.08 1.29	0.28 0.75	1.74	.70***
	68	1.50 1.29	0.88 0.86	2.46*	.89**	69	1.08 1.29	0.28 0.62	2.46*	.84***
	77	1.21 1.21	0.41 0.59	.00	.35	78	1.33 1.08	0.76 0.41	1.54	.18
	86	1.58 1.33	0.93 0.87	1.54	.61**	87	1.21 1.21	0.66 0.66	.00	.80***
	95	1.54 1.54	0.72 0.59	.00	.61**	96	1.08 1.04	0.28 0.20	.57	-.06
	104	1.33 1.42	0.56 0.78	-.70	.62***	105	1.29 1.42	0.86 0.83	1.00	.74***
	Toplam	21.79 19.67	6.78 7.46	3.63**	.93***	Toplam	14.33 14.58	2.12 3.06	-.62	.77***
	MADDE KÖTÜYE KULLANIMI	7	1.46 1.46	0.72 0.66	.00	.73***	8	2.00 1.92	0.83 0.83	.46
16		1.21 1.25	0.51 0.61	-44	.67***	17	2.58 2.63	0.88 0.92	-20	.39
25		1.29 1.25	0.69 0.53	.25	.77***	26	1.63 1.92	0.65 0.72	1.90	.40
34		1.25 1.13	0.74 0.45	1.81	.95***	35	2.04 2.13	0.86 0.85	-.57	.65**
43		1.17 1.25	0.48 0.61	1.00	.74***	44	1.92 1.88	0.88 0.90	.29	.70**
52		1.13 1.21	0.45 0.51	1.00	.64**	53	2.42 2.33	1.10 1.17	.70	.87**
61		1.13 1.33	0.34 0.70	2.46*	.92***	62	1.46 1.54	0.78 0.83	-.70	.74**
70		1.21 1.13	0.51 0.45	1.00	.64**	71	1.46 1.42	0.59 0.65	.33	.50*
79		1.04 1.17	0.20 0.38	1.37	-.09	80	2.00 2.29	0.88 1.00	-1.57	.54**
88		1.13 1.04	0.61 0.20	1.00	1.00***	89	2.25 1.96	0.79 0.75	1.90	.53**
97		1.21 1.04	0.51 0.20	2.14*	.75***	98	1.42 1.42	0.78 0.72	.00	.77***
106		1.17 1.04	0.48 0.20	1.83	.81***	107	1.50 1.29	0.66 0.62	2.01	.69***
Toplam		14.38 14.42	1.71 1.41	-.17	.71***	Toplam	22.67 22.71	3.91 4.02	-.08	.79***

İNTHAR EĞİLİMİ

BENLİK SAYGISI

Çizelge 2 - devam

M	(n = 24)		Karşılaştırma (sd:23)	
	\bar{X}	ss	t	r
9	1.54	0.83	-1.16	.72***
	1.71	1.00		
18	1.96	1.04	1.16	.75***
	1.79	0.93		
27	1.71	0.91	.81	.37
	1.54	0.88		
36	1.63	0.71	.78	.21
	1.46	0.93		
45	1.54	0.78	-.37	.79***
	1.58	0.88		
54	1.21	0.51	-.90	.49*
	1.33	0.76		
63	1.42	0.83	1.14	.77***
	1.29	0.69		
72	2.04	1.04	.23	.60**
	2.00	0.98		
81	2.38	1.24	2.00	.77***
	2.04	1.16		
90	1.29	0.55	.70	.55**
	1.21	0.66		
99	1.92	0.83	1.77	.53**
	1.63	0.82		
108	1.13	0.45	-1.16	.40*
	1.29	0.75		
Toplam	19.75	4.79	1.10	.78***
	18.88	6.14		

* p<.05; ** p<.01; *** p<.001

Yapılan analizler sonucunda uyarlanan ölçeğin tüm alt boyutları ile maddelerinin büyük çoğunluğunun dilsel eşdeğerliğe sahip olduğu anlaşılmıştır.¹ Sorunlu olan maddelerin hem çevirileri tekrar gözden geçirilmiş, hem de diğer analizlerde sorunlarının çözülüp çözülmediği irdelenmiştir.

Geçerliğe İlişkin Bulgular

Yapı geçerliliğini belirlemek üzere Faktör analizi yöntemi kullanılmıştır. Öncelikle çalışma grubunu oluşturan öğrencilerden elde edilen verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığını saptamak amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's testleri uygulanmıştır. KMO testi sonucu .821 Bartlett testi sonucu ise 24157,984 (p<.001) bulunmuştur. Bu durum örneklem büyüklüğünün yeterli, verilerin dağılımının uygun olduğunu göstermektedir.

¹ İlişkili grup t testinde sorunları olan maddeler şunlardır: 5., 23., 30., 58., 68., 69., 97. Korelasyon analizi sonuçlarına göre sorunlu olan maddeler: 11., 17., 21., 26., 27., 51., 75., 77., 78., 79., 96. Her iki analizte ikisinde de sorunlu gözükken madde veya alt boyut bulunmamıştır.

Faktörleri daha belirgin bir şekilde ayrıştırabilmek amacıyla temel bileşenler analizi ve Kaiser normalleştirme ile varimax rotasyon işlemleri yapılmıştır.

Çizelge 3. Ölçeğin faktör yapısı (n = 350)

Faktör	Albeyut	M	Rotasyon Sonrası Faktör Yüklü	Communality	Faktör	Albeyut	M	Rotasyon Sonrası Faktör Yüklü	Communality
Faktör 1	Kaygı	83	.59	.56	Faktör 3	Madde Bağımlılığı/ Kötüye Kullanımı	88	.76	.80
		20	.55	.48			52	.76	.84
		101	.54	.53			61	.75	.80
		47	.53	.46			70	.73	.79
		38	.53	.52			43	.72	.76
		74	.52	.46			79	.72	.73
		2	.48	.40			16	.71	.75
		92	.46	.49			97	.68	.66
		56	.46	.46			106	.67	.65
		29	.44	.39			34	.65	.64
		65	.42	.42			25	.56	.50
	11	.41	.34	7	.44	.31			
	Kişiler-Arası İlişkiler	48	.53	.55	Faktör 4	İntihar Eğilimi	42	.65	.74
		12	.60	.40			24	.62	.59
		93	.47	.43			69	.61	.72
		30	.46	.45			15	.61	.64
		84	.42	.47			51	.55	.53
		75	.41	.43			33	.55	.57
		57	.41	.45			78	.52	.45
21		.39	.40	6			.55	.47	
66		.39	.53	60			.53	.53	
102		.38	.47	96			.50	.37	
3	.37	.39	105	.48	.35				
39	.35	.44	87	.47	.55				
Depresyon	94	.52	.58	Faktör 5	Ailevi Sorunlar	63	.66	.74	
	67	.51	.52			36	.64	.57	
	22	.42	.47			81	.58	.57	
	85	.38	.59			54	.58	.52	
	76	.37	.53			18	.56	.52	
	49	.34	.50			108	.55	.54	
	58	.32	.55			90	.55	.55	
	4	.31	.29			45	.53	.48	
	13	.30	.36			27	.51	.49	
	103	.30	.28			9	.49	.45	
	40	.29	.23			72	.45	.40	
31	.28	.38	99	.37	.45				

3 – devam

Faktör	Altboyut	M	Rotasyon Sonrası Faktör Yükü	Communality	Faktör	Altboyut	M	Rotasyon Sonrası Faktör Yükü	Communality				
Faktör 2	Kariyer/Meslek Sorunları	68	.73	.67	Faktör 6	Benlik Saygısı	89	.57	.43				
		50	.70	.64			35	.57	.44				
		59	.66	.60			8	.56	.44				
		14	.66	.58			107	.53	.55				
		32	.65	.61			62	.53	.46				
		86	.64	.58			71	.52	.47				
		23	.62	.54			98	.50	.51				
		77	.56	.59			26	.49	.30				
		5	.53	.26			80	.40	.30				
		104	.43	.60			44	.36	.39				
		41	.38	.46			17	.31	.14				
		95	.36	.40			53	.23	.20				
		Çalışma Becerileri	Faktör 2	64			.61	.66	Faktör 2	Çalışma Becerileri	19	.50	.52
				55			.59	.58			46	.49	.42
91	.57			.55	73	.46	.35						
100	.54			.65	10	.44	.44						
1	.53			.49	82	.43	.45						
28	.53			.49	37	.41	.42						

Bu analiz sonucunda özdeğerleri 2'nin üzerinde olan ve toplam varyansın %50,67'sini açıklayan altı faktör bulunmuştur. *Kaygı, Depresyon, Kişiler Arası İlişkiler, İntihar Eğilimi* alt boyutları ile *Çalışma Becerileri* ve *Kariyer/Meslek Sorunları* aynı faktörlerden yük almışlardır. Tüm diğer alt boyutlar ise ayrı ayrı faktörler altında toplanmışlardır (Bkz. Çizelge 3 ve Çizelge 4).

Çizelge 4: Faktörlerin özdeğerleri ve açıkladıkları varyans miktarları

Faktör	Özdeğer	Açıklanan Varyans Miktarı	
		%	Yığılmalı %
Faktör 1	29,76	27,55	27,55
Faktör 2	7,73	6,64	34,19
Faktör 3	6,92	6,41	40,6
Faktör 4	4,58	4,24	44,84
Faktör 5	4,07	3,77	48,61
Faktör 6	2,22	2,06	50,67

UYUM-Ü'nün uyum geçerliliğinin belirlenmesi amacıyla, Kısa Semptom Envanteri (KSE), Beck Anksiyete Envanteri ve Hacettepe Kişilik Envanteri'nin bazı alt ölçekleri arasındaki korelatif ilişkilere bakılmıştır.

Çizelge 5. Uyum ölçeği üniversite formu'nun kısa semptom envanteri ile korelasyon katsayıları

	KSE Alt Boyutları	UYUM-Ü - Kaygı	UYUM-Ü - Depresyon	UYUM-Ü - İntihar Eğilimi	UYUM-Ü - Madde Kullanımı	UYUM-Ü - Ailevi Sorunlar	UYUM-Ü - Çalışma Becerileri	UYUM-Ü - Kişiler Arası Sorunlar	UYUM-Ü - Kariyer/Medekte Sorunları	UYUM-Ü - Benlik Saygısız Sorunları	UYUM-Ü - Toplam
n=28	KSE- RC	.82***	.75***	.18	.31	.68***	.23	.66***	.53**	.36	.85***
	KSE- BTİ	.75***	.63***	.25	.21	.48**	.23	.55**	.61**	.49**	.76***
	KSE- SRİ	.64***	.66***	.07	.32	.69***	.21	.63***	.29	.20	.71***
	KSE- EM	.64***	.79***	.30	.41*	.65***	.34	.69***	.39	.26	.79***
	KSE- DP	.82***	.78***	.120	.23	.71***	.22	.72***	.45*	.53**	.86***
	KSE- AB	.80***	.69***	.23	.14	.70***	.10	.68***	.49*	.32	.78***
	KSE- HO	.79***	.74***	.12	.45*	.49**	.38*	.63***	.33	.21	.75***
	KSE- FA	.69***	.59**	.16	.15	.56**	.11	.54**	.41*	.21	.66***
	KSE- PD	.70***	.61**	.26	.35	.49*	.07	.61**	.49**	.21	.70***
	KSE- SO	.70***	.66***	.03	.34	.44*	.37	.51**	.51**	.30	.72***
n=36	KSE- OK	.51**	.45*	.13	.20	.49***	.12	.28	.64***	.38*	.60**
	KSE- PS	.74***	.62***	.19	.19	.63***	.19	.59**	.52**	.27	.75***
	KSE- KD	.56**	.45*	.00	.19	.72***	.13	.43*	.40	.33	.62***
	BAÖ	.59***	.54**	.48**	.18	.52**	.47**	.52**	.37*	.41*	.61***
n=53	HKE- Aİ	.19	-.09	-.18	.01	.76***	-.01	-.13	.00	-.07	-.22
	HKE- Sİ	-.20	-.25	-.142	.05	-.14	-.27	-.39**	-.33*	-.55***	-.43**
	HKE- NE	-.49***	-.24	-.01	.07	.01	-.14	-.17	-.30*	-.43**	-.33*

* p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001

RC: Rahatsızlık Ciddiyet, İndeksi BTİ: Belirti Toplamı İndeksi SRİ: Semptom Rahatsızlık İndeksi EM: Ek Maddeler DP: Depresyon, AB: Anksiyete Bozukluğu, HO: Hostilite, FA: Fobik Anksiyete, PD: Paranoid Düşünceler, SO: Somatizasyon, OK: Obsesif Kompulsif Bozukluk, PS: Psikotizm, KD: Kişiler arası Duyarlılık, BAÖ: Beck Anksiyete Ölçeği, Aİ: Aileçi İlişkiler, Sİ: Sosyal İlişkiler, NE: Nevrotik Eğilimler

Çizelge 5'te de görüleceği gibi, UYUM-Ü'nün pek çok alt boyutunun, KSE'nin ilgili alt boyutları ile yüksek derecede ilişkili olduğu saptanmıştır. Sözelimi, KSE depresyon alt boyutu ile UYUM-Ü'nün depresyon alt boyutu arasında $p<.001$ düzeyinde ($r = .780$); kaygı alt boyutları arasında $p<.001$ düzeyinde ($r = .800$); KSE'nin kişiler arası duyarlılık alt boyutu ile UYUM-Ü'nün kişiler arası sorunlar alt boyutu arasında $p<0.05$ düzeyinde ($r = .433$) istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Diğer taraftan Beck Anksiyete Envanteri'nden elde edilen puanla, UYUM-Ü'nün kaygı alt boyutu puanı arasında $p<0.001$ ($r = .587$) düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca, BDE anksiyete alt boyutuyla UYUM-Ü'nün kaygı ile sıkı ilintileri olan depresyon ($r = .537$), intihar eğilimi ($r = .477$) gibi alt ölçekleri arasında $p<0.01$ düzeyinde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Hacettepe Kişilik Envanteri'nin Aile içi İlişkiler alt boyutu ile UYUM-Ü'nün ailevi sorunlar alt boyutu arasında $p<0.001$ ($r = -.763$) düzeyinde anlamlı bir ilişki sap-

tanmıştır. HKE'nin sosyal ilişkiler alt boyutu ile UYUM-Ü'nün kişiler arası ilişkileri alt boyutu puanları arasında $p < 0.001$ ($r = -.388$) düzeyinde; HKE'nin nevroitik eğilimler alt boyutu ile UYUM-Ü'nün kaygı alt boyutu arasında $p < 0.001$ ($r = -.492$) düzeyinde negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Güvenirliğe İlişkin Bulgular

Ölçeğin hem tümü için, hem de alt boyutlar bazında elde edilen güvenilirlik katsayıları (Cronbach Alpha) Çizelge 6'da verilmiştir.

Çizelge 6. Ölçek ve alt boyutları için hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları

Ölçek- Alt Boyutlar	Cronbach Alpha
Ölçek	,95
Kaygı	,84
Depresyon	,80
İntihar eğilimi	,83
Madde kötüye kullanımı	,82
Benlik saygısı	,75
Kişiler arası ilişkiler	,75
Ailevi sorunlar	,83
Çalışma becerileri	,79
Kariyer/meslek sorunları	,86

SONUÇ

Yapılan bütün bu analizler ölçeğin Türkiye koşullarında kullanılabilir, dilsel eşdeğerliğe sahip, geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu göstermektedir. Bu ölçek, bu haliyle üniversite öğrencilerinin psikolojik sorunlarını taramak için yapılacak alan çalışmalarında güvenilir bir şekilde kullanılabilir. Araştırmacılar ölçeğin orijinal formunda olduğu için başta üniversitelerin psikolojik danışma birimleri olmak üzere profesyonel ruh sağlığı hizmeti veren herkes tarafından kullanılması amacıyla bir ileriki aşama olarak norm çalışmalarını yürütmektedirler.

KAYNAKLAR

- Anton, W.D., & Reed, J. R. N. (1991). *College adjustment scales: Professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Bauman, S., & Lenox, R. (2000). A psychometric analysis of a college counselor center intake checklist. *Journal of Counseling Psychology, 27*, 454-459.
- Brener, N. D., Sabur-Hassan, S., & Cohen-Barries, L. (1999). Suicidal ideation among college students in the United States. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 67*, 1004-1008.
- D'Zurilla, T. J., & Sheedy, C. F. (1991). Relation between social problem-solving ability and subsequent level of psychological stress in college students. *Journal of Personality and Social Psychology, 61*, 841-846.

- Ekşi, H. (2001). *Başaçıkma, dini başaçıkma ve ruh sağlığı arasındaki ilişki üzerine bir araştırma: Eğitim, ilahiyat ve mühendislik fakültesi öğrencilerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Ergin, D.Y. (1995). Ölçeklerde geçerlik ve güvenilirlik. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 125-148.
- Heiligenstein, E. Guenther, G., Hsu, K., & Herman, K. (1996). Depression and academic impairment in college students. *Journal of American College Health*, 45 (2), 59-64.
- Johnson, R. W., Ellison, R. A., & Heikkinen, C. A. (1989). Psychological symptoms of counseling center clients. *Journal of Counseling Psychology*, 36, 110-114.
- Kulaksızoğlu, A. (1998). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Yayınları.
- Pinkey, J. W. (1992). Inventory of college adjustment scales. *Measurement & Evaluation in Counseling & Development*, 25, 42-45.
- Sandberg, D. A., & Lynn, S. J. (1992). Dissociative experiences, psychopathology and adjustment, and child and adolescent maltreatment in female college students. *Journal of Abnormal Psychology*, 101, 717-723.
- Savaşır, I. (1994). Ölçek uyarlamasındaki sorunlar ve bazı çözüm önerileri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 9 (33), 27-32.
- Steinberg, L. (1993). *Adolescence* (3rd ed.). Boston: McGraw- Hill.
- Tan, H. (1992). *Rehberlik ve psikolojik danışmanlık*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Tekin, H. (1993). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı.
- Tezbaşaran, A. A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları..
- Yörükoğlu, A. (1996). *Gençlik çağı ruh sağlığı ve ruhsal sorunları*. İstanbul: Özgür Yayınları.

EK. ALT BOYUTLAR VE İÇERDİKLERİ BAZI ÖRNEK MADDELER

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Örnek Maddeler</i>
Kaygı	1. Çoğu zaman kendimi gergin hissedirim. 2. Son zamanlarda dikkatimi toplamakta zorluk çekiyorum. 3. Son zamanlarda kolay sinirlenir oldum. 4. Başkalarını rahatsız etmeyen şeyler beni endişelendirir.
Depresyon	1. Son zamanlarda pek iştahım yok. 2. Çoğu sabahları sakin ve dinlenmiş uyanıyorum. 3. Son zamanlarda sadece günümü geçirebilmek bile beni zorlayan bir iş haline geldi. 4. Kederli düşünceler geceleri beni uyutmuyor.
İntihar Eğilimi	1. Yaşamak için hiçbir amacım yok. 2. Kafam intihar düşünceleri ile dolu. 3. Hayatımı nasıl sona erdireceğime ilişkin planlar yapıyorum. 4. Artık hayatla başedemiyorum.
Madde Bağımlılığı ve Kötüye Kullanımı	1. Alkole/uyuşturucuya çok para harcıyorum. 2. Sorunlarımla baş etmek için alkol/uyuşturucu kullanıyorum. 3. Başkaları benim uyuşturucuyla ya da alkolle bir sorunum olduğu inancındalar. 4. Uyuşturucu ve alkol kullanmaktan dolayı suçluluk duyuyorum.
Benlik Saygısı	1. Kendimden memnunum. 2. Yargılarıma güvenirim. 3. Yaşamımın bu evresinde başarılı biri olduğuma inanıyorum. 4. İhtiyacım olan şeyleri istemekten korkarım.
Kişiler arası İlişkiler	1. Çevremdekiler benden farklı şeylere önem verirler. 2. Yakın ve memnun edici ilişkilerim var. 3. Başkalarıyla aynı fikirde olmaktan çok farklı fikirdeyimdir. 4. Öfkem yüzünden sık sık tartışmaya girerim
Ailevi Sorunlar	1. Anne-babamla konuşmaktan kaçınırım. 2. Ailem beni anlamıyor. 3. Bizim evde ne olacağı belli olmaz. 4. Ailem hayatımı yönetmeye çalışıyor.
Çalışma Becerileri	1. Çalışırken dikkatimi toplamakta zorlanıyorum. 2. Çalışmaya hiç vakit bulamıyorum. 3. Kendimi sınavlara nadiren hazır hissedirim 4. -Bir sınava girdiğimde bildiklerimi unutuyorum.
Kariyer/Meslek Sorunları	1. Bir meslek/kariyer seçmek için kendimi daha iyi tanımaya ihtiyacım var. 2. İlgimi çeken bir meslek/kariyer bulamadığım için endişeliyim. 3. Gelecek için planlarımın olmayışından memnun değilim. 4. Meslek/kariyer seçiminde neler yapmam gerektiğini bilmiyorum.

AKRAN BASKISI ÖLÇEĞİ'NİN GELİŞTİRİLMESİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Dr. Binnaz Kıran Esen

Yıldız Teknik Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi
kiran@yildiz.edu.tr

Özet

Bu çalışmada, "Akran Baskısı Ölçeği"nin geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ait bilgi verilmiştir. Akran Baskısı Ölçeği, ergenlerde akran baskısını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Araştırma, 2001-2002 öğretim yılında lise ikinci sınıfa devam eden 208 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Ölçeğin geliştirilme aşamasında 40 madde oluşturulmuş, bu maddeler için madde toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Bu analizler sonucu anlamlı olmayan maddeler ölçekten çıkarılarak, ölçeğin yapı geçerliğini saptamak için faktör analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda iki faktörü varyansın % 40.527'sini açıklayan 34 maddeden oluşan ölçek elde edilmiştir. Güvenirlik için ölçek üç hafta arayla uygulanmış, test-tekrar test korelasyon katsayısı .82 hesaplanmıştır. Yine güvenilirlik için Cronbach alpha katsayısı .90 bulunmuştur. Bulgular, ölçeğin lise öğrencilerine uygulanabileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler

Akran baskısı, akran baskısı ölçeği, ergenlik.

THE DEVELOPMENT OF PEER PRESSURE SCALE: STUDIES ON THE VALIDITY AND RELIABILITY

Dr. Binnaz Kiran Esen

Yıldız Technical University
Faculty of Arts and Sciences
kiran@yildiz.edu.tr

Abstract

In this study, some relevant details have been elaborated as related to the studies on the validity and reliability of recent "Peer Pressure Scale" development efforts. Peer Pressure Scale developed used to determine the peer pressure on adolescent. This study is executed in 2001- 2002 academic year on 208 4th term students in high schools. At the beginning of the study, 45 items were proposed and item-total and test-retest correlation coefficients were calculated. Based on analysis, insignificant items were discarded and factor analysis were carried out on the remaining 40 items in order to test structural validity. The result was a scale composed of 34 items which explained 40.527% of the total variance and 2 factors. It was found that the reliability of the scale, it was applied again after three weeks, and test- retest correlation coefficient were found to be .82. Cronbach alpha coefficients were also calculated .90 for the scale. Considering reliability and validity study results, it can be concluded that Peer Pressure Scale can be used for research purpose.

Keywords

Peer pressure, peer pressure scale, adolescence.

GİRİŞ

Bireyler herhangi bir sosyal grup ortamında çalışır, eğlenir ve sosyalleşir. Düşüncelerini grup ortamında iletirken, nasıl yaşayacağını ve nasıl birey olacağını da grup belirler. Özellikle, kişinin davranışlarında ve bilişsel yeteneklerinde meydana gelen değişiklikler dönemi (Santrock, 1997; Papalia, Olds ve Feldman, 1998) olarak da tanımlanan ergenlikte akranların oluşturduğu bir gruba dahil olma son derece önemlidir.

Akran grubu, benzer yaşta, açık biçimde yakın arkadaşlar ve aynı eylemleri paylaşan küçük gruplardır (Kirchler ve diğ., 1993). Yörükoğlu'na (1996) göre, her ergen akran grubu içinde bir dayanışma, birlik, işbölümü ve her bir üyeden ayrı beklenti vardır. Akran gruplarının oluşumu ve etkisi ergenlikte başlamamakla birlikte ergenlik yıllarındaki akran etkileşiminin rolü çocukluk yıllarındakinden çok daha önemlidir. Ergen akran grupları, yetişkinlerin oluşturduğu gruplara benzerler (Dusek, 1987).

Kaplan'a göre akran grupları ergenlerin tesadüfen bir araya geldikleri topluluklar değildir, onları bir arada tutan ortak özellikler vardır. Bunlar, ait olunan sosyal sınıf, etnik yapı, yaygın ilgiler, hobiler ve yaş gibi özelliklerdir. Ayrıca benzer değer ve geçmişe sahip ergenler aynı akran gruplarında yer alırlar (Dusek, 1987). Ergenlik dönemindeki akran grupları aile kadar önemli bir unsurdur. Bu dönemde ana-babayla ilişkileri azalan genç kendini boşlukta bulur. Çocukluktan yetişkinliğe geçişte, standartları ve davranışları kendisi için çok önemli olan akran gruplarında kendilerini güvende hissederler. Akranlarının onayına ihtiyaç duyarlar, akran onayını ve yaptırımlarını kaybederlerse yalnız kalırlar (Adams, 1995). Kendisi gibi bağımsızlık arayan, aynı kaygıları ve bocalamayı yaşayan akranlarına katılır. Bu dönemde akranlar etki, destek ve eylemlerin bir kaynağı olarak görülür (Dacey ve Travers, 1996). Ungar'a (2000) göre, ergen akranlarla etkileşimde kendini korumayı, tecrübe kazanmayı ve akranlarıyla işbirliğini öğrenir.

Akran grupları, ergene; ana-babadan bağımsızlığı, kendini değerli ve güvende hissetmeyi, akranlarının onu onaylamasını ve kabulünü sunar (Cook ve Dayley, 2001). Aynı zamanda ergen akran grupları, ideolojik değerleri ve idealleri paylaşmak için fırsatlar sağlar ve ergenin ahlâki gelişimine yardım eder. Akranlar, kuşaklar arası çatışmaya ve farklı değerlere uyum sağlamada önemli bir destek olup, bireysel farklılıkları kabul etmeyi öğrenmede yardımcı olurlar (Dusek, 1987). Larson, ergenlerin zamanlarının çoğunu sıkıntı içinde geçirdiklerini fakat arkadaşları ile oldukları zaman güdülendiklerini ve kendilerini çok mutlu hissettiklerini söylerken (Fischhoff, Crowell ve Kipke, 1999), Brown ve arkadaşları (1990), ergenlerin, ana-babaları veya diğer yetişkinlerle geçirdikleri zamanın yaklaşık iki katını akranları ile geçirdiklerini belirtmektedir. Akranlarca kabul edilme, beğenilme ve onlara uyum sağlama çok önemlidir. O nedenle bazen gençler yalnızca arkadaşlarına uyum amacıyla istenmeyen davranışlar gösterebilirler.

Ergenlik döneminde yoğunlaşan ait olma, kabul görme, bağlanma gibi sosyal gereksinimler, gencin tümüyle akran grubunun kontrolüne girmesine yol açabilir (Aydın, 1999). Çünkü bu gruptaki arkadaşları da onun durumundadırlar. Akran grubunun kontrolüne girme akran baskısını da getirmektedir. Akran baskısı kelimesi, yetişkinler tarafından çok defa korkudan sinmek olarak anlaşılır ve olumsuz çağrışımlarla yüklenmiştir.

Clasen ve Brown (1985), akran baskısını, kişinin isteyip istememesinin önemli olmadığı bir şeyi yapmaktan kaçınmak veya bir şeyi yapmak için akranlarından gelen baskı olarak tanımlamışlardır. Kaplan, akran baskısını, bir grubun özelliklerine yönelik olarak gelecekteki veya şimdiki grup üyelerinin hissettiği çekicilik (Cook ve Dayley, 2001) olarak belirtirken, Santor, Messervey ve Kusumakar (2000) ise, akran baskısını, bireyin sahip olduğu yaş gruplarının aktivitelerinde bir şeyi yapmak için bireye ısrar etmesi ve cesaretlendirmesi olarak tanımlamaktadır.

Foreman (2001) ve Lingren (2001), akran baskısının sadece olumsuz değil olumlu da olabileceğini belirtmişlerdir. Onlara göre, olumlu akran baskısının müzik, spor gibi etkinliklere ve toplumsal yardım faaliyetlerine katılmada, ders veya ders dışı etkinliklere katılmada ergenleri cesaretlendirici etkisi olabilir.

Bazı araştırmacılar tarafından akran baskısı, grup üyeliğinin bir bedeli olarak düşünülmektedir. Ergen gruplarında da bireyler, diğer gruplarda olduğu gibi "grup arzuna" uyarlar ve üyeler birbirine benzer davranış gösterirler. Bu, ortak tavır ve hareketlerde, giyimde, dinlenen müziğin türünde ve konuşmada, boş zaman etkinliklerinde ve arkadaş seçiminde etkili olur (Dusek, 1987; Cook ve Dayley, 2001; De Coursy, Halperin ve Samson, 2001; Kulaksızoğlu, 2001). Ma ve diğ. (1996), olumsuz akran etkisinin kızlardan çok erkekler, olumlu akran etkisinin ise erkeklerden çok kızlar üzerinde daha güçlü olduğunu bulmuşlardır (Aktaran: Ma ve diğ., 2000).

Akran baskısı, ergenler tarafından doğrudan yaşanabileceği gibi dolaylı olarak da yaşanabilir. Akran grupları, üyesi olan ergenleri razı etmek için genellikle kolayca fark edilmeyen yolları kullanırlar. Dedikodu, birileriyle alay etmek, taciz ve karşısındaki gibi davranmak grup normlarını ifade etmenin göze çarpan yollarındandır. Dolaylı yöntemler, birinden etkilenildiğinin tamamen farkına varılmadan etkinin meydana gelmesine yol açar (Ryan, 2000). Akranlarının ne yaptıklarından çok ne yapmayı düşündüklerinden daha fazla etkilenen ergenler, gruptaki kişilerin imajına uyan davranışlarda bulunabilirler (Fischhoff, Crowell ve Kipke, 1999).

Akran baskısıyla ilgili araştırmalar incelendiğinde çalışmaların çoğunluğunun ana-baba tutumları ve etkisi, akran ilişkileri, madde kullanımı ve risk alma davranışı ile ilgili olduğu görülmüştür. Akran baskısı ve ana- baba tutumları ve arkadaşların etkisi arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların sonuçları; akran baskısıyla ana-babanın olumlu tutum ve ilgisi arasında negatif bir ilişki bulunduğunu (Giordano ve Cernkovich; 1993), ana- babanın etki ve kontrolünün, akran baskısının etkisini azalttığını (Curtner-Smith ve Mac Kinnon Levis, 1994), ergenlerin, aile baskısıyla başa çıkmada kaçınmayı kullanırken, akran baskısı için yaklaşmayı seçtikleri (Griffith

ve Dubow, 1993), aileden alınan sosyal destek yüksekse, arkadaşlardan alınan desteğin olumlu etkisinin arttığı, düşükse olumsuz etkisinin arttığını (Helsen, Vollebergh ve Meeus, 2000) göstermektedir. Akran baskısı ile risk alma davranışı ile ilgili araştırma sonuçlarından, May, Nichols ve Eltzroth (1999) akran baskısı ile riskli davranışlar arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bulurken, Pearl, Bryan ve Herzong (1990) riskli davranışlara katılımda kızların erkeklerden daha az akran baskısını hissettiklerini göstermektedir. Akran baskısının madde kullanımı ile ilişkisini inceleyen çalışmaların sonuçları ise, madde kullanımındaki artışın en doğru olarak algılanan akran baskısı tarafından yordandığını (Raniseski ve Sigelman, 1992), akran baskısı ile sigara içme davranışı arasında anlamlı bir ilişkinin varlığını (Barber ve Arkadaşları, 1999), sigara içmeyi yordayan önemli değişkenlerden birisinin de akran baskısı olduğunu (Smith ve Stutts, 1999) ve saldırganlığa yönelik tutumlar ve uyuşturucu kullanımı ile akran baskısı arasında pozitif bir ilişki olduğunu (Sim, 2000) ortaya koymaktadır.

Batı toplumlarında ergenlikle ilgili olarak yapılan çalışmalar incelendiğinde akran baskısının özellikle son yıllarda oldukça fazla araştırılan bir konu olduğu görülmüştür. Ülkemize bakıldığında ise henüz bu konuda çalışma yapılmadığı görülmektedir.

Çalışmanın başlangıcında, akran baskısını ölçen bir ölçme aracı olup olmadığı araştırıldığında, bu konuda ülkemizde kullanılan bir ölçme aracına rastlanılmamıştır. Bu nedenle bu konuyla ilgili olarak örneklem grubuna uygun bir ölçme aracının geliştirilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Bu çalışmada ergenlik döneminde bulunan öğrencilerin yaşadığı olumsuz akran baskısını ölçmek amacıyla kapsamlı bir araç olarak Akran Baskısı Ölçeği (ABÖ) oluşturularak, geliştirilmeye çalışılmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışma, ABÖ'nün geliştirilme sürecini kapsamaktadır. Burada ölçeğin geliştirilme aşamasında yer alan çalışmalarla (geliştirme, güvenilirlik ve geçerlikle) ilgili bilgiler verilmiştir.

Çalışma Grubu

Geliştirme aşamasında ölçek 220 öğrenciye uygulanmış, ancak 12 öğrencinin cevapladığı ölçeklerde eksik işaretleme olması nedeniyle geçersiz sayılmıştır. Geçerli kabul edilen 208 öğrencinin verileri üzerinde gerekli istatistiksel işlemler yapılmıştır. Araştırmada hata payı .05 kabul edilmiş, .01 düzeyinde anlamlı olanlarda belirtilmiştir. Analizler SPSS 10.0 paket programıyla yapılmıştır.

Akran Baskısı Ölçeği'nin Geliştirilmesi

ABÖ'nün madde havuzu içerik analizi tekniği yoluyla oluşturulmuştur. İçerik analizi, bireylerin sözlü ve yazılı ifadelerinin açık talimatlara göre kodlanarak sayısallaştırılması sürecidir (Balci, 1995). Ölçeğin geliştirilme aşamasında öncelikle ilgili

kaynaklar ve konuyla ilgili olabilecek ölçekler gözden geçirilmiştir. Bu bilgiler ışığı altında, lise ikinci sınıfa devam eden 73 kişiden oluşan bir grup öğrenciye akran baskısıyla ilgili beş maddeden oluşan açık uçlu sorular verilerek görüşleri alınmıştır. Öğrencilerden elde edilen bu veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Analizde önce her bir soruya 73 öğrencinin verdiği cevaplar incelenerek, bu cevaplardan birbirine benzeyenler ve yakın olanlar birleştirilmiş ve bunların kaç kategoride toplandıkları saptanmıştır. En fazla frekansa sahip ifadeler akran baskısını anlatan ifadeler olarak kabul edilmiştir. Bu ifadelerin yaşanan akran baskısını gösteren davranışlarının içeriğine göre direkt ve dolaylı akran baskısı olmak üzere iki kategori oluşturdukları görülmüştür. İçerik analizine göre her iki kategorilerdeki 82 ifadeden ABÖ'nün maddelerini geliştirmede yararlanmak üzere bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu madde havuzundaki ifadelerden yararlanılarak "Akran Baskısı"ni belirleyen 53 maddeden oluşan bir form hazırlanmıştır. Bu form 55 kişilik bir öğrenci grubuna uygulanarak, en az beş ergen tarafından işaretlenmeyen maddeler elenerek madde sayısı 48'e düşürülmüştür. Bu ön çalışma sonunda geriye kalan maddeler ikisi eğitimde ölçme değerlendirme, sekizi PDR alanında çalışan olmak üzere on kişiden oluşan uzman grubunun görüşüne sunulmuştur. Uzmanların maddelerin akran baskısını ölçüp ölçmediği konusundaki görüşleri doğrultusunda (en az dört uzmanın reddettiği madde) 9 madde çıkarılmıştır. Uzmanların, önerileri doğrultusunda eklenmesi gerekli görülen 4 madde eklenerek, 43 maddelik form oluşturulmuştur. Ayrıca, uzmanların önerileri doğrultusunda ifadelerde değişiklikler yapılmıştır. 43 maddelik liste 45 kişilik yeni bir öğrenci grubuna uygulanarak öğrencilerden açık olmayan veya anlaşılmayan maddeleri belirlemeleri istenmiştir. Anlaşılmayan veya açık olmadığı belirtilen 3 madde çıkarılmıştır. Bu düzenlemelerden sonra 40 maddeden oluşan ABÖ deneme formu oluşturulmuştur.

Geçerlik ve güvenilirlik çalışması sonucunda ölçekte toplam 34 madde kalmıştır. ABÖ, ergenlerin yaşadığı olumsuz akran baskısını ölçmeyi amaçlayan beşli Likert tipi derecelendirme ölçeğidir. Öğrencilerden davranışlarının sıklığını en iyi açıklayan, ölçekteki her bir maddenin karşısında yer alan (5 = Her Zaman, 4 = Sık Sık, 3 = Bazen, 2 = Ara Sıra, 1 = Hiç Bir Zaman) seçeneklerinden birisini seçmeleri istenmektedir. Ölçekten elde edilebilecek en yüksek puan 180, en düşük puan ise 34'tür. Ölçekten alınan puanın yükselişi öğrenciler üzerindeki akran baskısının yüksek olduğunu göstermektedir.

BULGULAR

Akran Baskısı Ölçeği'nin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

ABÖ'nün güvenirliliği iç tutarlık, madde toplam korelasyonları ve test-tekrar test yöntemleri ile incelenmiştir. Ölçeğin 34 maddelik tümü için iç tutarlık katsayısı (Cronbach alpha) ($n = 208$) .90'dır. 19 Maddeden oluşan Direkt Akran Baskısı alt ölçeği için alpha: .89, 15 maddeden oluşan Dolaylı Akran Baskısı alt ölçeği için alpha .82 bulunmuştur.

Çizelge 1. Akıran baskısı ölçeği'nin madde toplam puan korelasyonları

Madde	r
1.Arkadaşlarım taşıdığı için ben de bıçak, kama vb aletler taşıyırım.	.32**
2.Arkadaşlarım okuldan kaçmam için baskı yaparlar.	.52**
3.Arkadaşlarım içki içtiği zaman ben de içirim.	.47**
4.Benim yaşımdaki kişilerin cinsel deneyimleri olduğu için ben de denerim.	.43**
5.Arkadaşlarım sigara içmem için baskı yaparlar.	.52**
6.Arkadaşlarım sınavlarda kopya çektiği için ben de kopya çekerim.	.43**
7.Arkadaşlarım karşı cinsten arkadaş edinmem için ısrar ederler.	.47**
8.Arkadaşlarım korkak olduğumu düşünmesinler diye istediklerini yaparım.	.36**
9.Arkadaşlarım ailemin izin vermediği yerlere gitmem için ısrar ederler.	.44**
10.Arkadaşlarım sigara ikram ettiklerinde kendimi sigara içmek zorunda hissederim.	.54**
11.Arkadaş grubumun dışında kalmamak için istemediğim şeyleri de yaparım.	.41**
12.Arkadaşlarım birlikte olduğumuz toplantılarda içki içmem için baskı yaparlar.	.41**
13.Arkadaşlarımın büyüdüğümü görmeleri için istediklerini yaparım.	.46**
14.Arkadaşlarım korkmadığımı görsün diye kavgalara karışırım.	.54**
15.Arkadaşlarım kumar (at yarışı, spor loto, okey v.b.) oynamam için ısrar ederler.	.50**
16.Arkadaşlarım sevmediğim yiyecekleri yemem için ısrar ederler.	.30
17.Arkadaşlarım beni daha sonra rahatsız etmemesi için gönüllü olmasam da istediklerini yaparım.	.37**
18.Arkadaşlarım internet kafe veya atari salonlarına gitmem için ısrar ederler.	.59**
19.Arkadaşlarımın üzüleceğini düşündüğüm için istediklerini yaparım.	.45**
20.İstemediğim şeyleri bile arkadaşlarımın saygısını kaybetmemek için yaparım.	.42**
21.Arkadaşlarım cinsel deneyim yaşamam konusunda baskı yaparlar.	.52**
22.Arkadaşlarımınla birlikte olmak için eve geç giderim.	.46**
23. Arkadaşlarım ilgilenmediği için ben de derslerle ilgilenmem.	.47**
24.Arkadaşlarım istemediğim bir çok şeyi yapmam için baskı yaparlar.	.46**
25.Arkadaşlarımınla eğlenmeye daha fazla zaman ayırdığım için ders çalışmaya daha az zaman kalıyor.	.56**
26.Arkadaşlarım kavga çıkarınca zorunlu olarak ben de karışırım.	.48**
27.Arkadaşlarım küfürlü ve argo konuştuğu için ben de onlar gibi konuşurum.	.45**
28.Arkadaşlarım küfür etmemi onaylar.	.39**
29.Kavga edince arkadaşlarım beni ciddiye alırlar.	.56**
30.Arkadaşlarım istediği için zamanımın çoğunu arkadaşlarımınla birlikte internet kafede veya atari salonlarında geçiririm.	.44**
31.Arkadaşlarım ailemden izinsiz araba almam ve onlarla gezmem için baskı yaparlar.	.58**
32.Arkadaşlarım girdiği için ben de internette porno sitelerine gizlice girerim.	.47**
33.Arkadaşlarım siyasi amaçlı mitinglere katılmam için baskı yaparlar.	.30**
34. Arkadaşlarım anne- babalarına karşı çıktığı için ben de karşı çıkarım.	.30**

*p< .05; **p< .01

Birbiriyle yüksek ilişki gösteren maddelerden oluşan ölçeklerin alpha katsayısı yüksek olur. Likert tipi bir ölçekte yeterli sayılabilecek güvenirlilik katsayısı olabildiğince 1'e yakın olmalıdır (Tezbaşaran, 1997). ABÖ'nün kararlılık anlamındaki güvenirliliğini belirlemek için ölçeğin lise ikinci sınıfa devam eden 208 öğrenciden oluşan bir gruba 3 hafta ara ile iki kez uygulanması sonucunda elde edilen korelasyon katsayısı ölçeğin tümü için .82 bulunmuştur. Korelasyon katsayısı, Direkt Akran Baskısı alt ölçeği için .74, Dolaylı Akran Baskısı alt ölçeği için .79 bulunmuştur. Bu bulgular ölçeğin güvenilir olduğu konusunda yeterli kanıt ortaya koymaktadır. Ayrıca deneklerin ölçeğin her bir maddesinden aldıkları puanlarla, tüm ölçekten aldıkları puanlar arasındaki madde-toplam korelasyon (item total correlations) katsayıları hesaplanmış ve Çizelge 1'de verilmiştir.

Çizelge 1'de görüldüğü gibi bu çalışmada, elde edilen en düşük korelasyon katsayısı .30 ($p < .01$), en yüksek korelasyon katsayısı ise .59 ($p < .01$) olarak bulunmuştur.

Akran Baskısı Ölçeği'nin Geçerliğine İlişkin Bulgular

Ölçeğin maddelerinin yapı geçerliğini, kaç boyutlu olduğunu anlamak amacı ile temel bileşenler faktör analizi uygulanmıştır. Maddelerin taşıdığı faktör yükleri doğrultusunda, birbirleriyle ilişki gösteren maddeler faktörleri oluşturur (Tezbaşaran, 1997). Bu çalışmada bir maddenin bir faktörde gösterilebilmesi için en az .30'luk faktör yüküne sahip olması ve birden fazla faktörde yer alan bir maddenin faktörlerden birindeki yükünün, diğerinden en az .10 değerinden daha büyük olması ilkesi benimsenmiştir. Böylece faktörler arasındaki bağımsızlığın artırılmasına çalışılmıştır (Büyüköztürk, 2002). Ayrıca Varimax dik döndürme tekniği ile .30'un üzerinde faktör yüküne sahip maddelerin faktörlere dağıtılması sağlanmıştır. Faktör analizinin ilk aşamasında özdeğeri 1'in üzerinde 10 faktör bulunmuştur. Bu analiz sonunda faktör yükü .30'un altında olan 3 madde ölçekten çıkarılmıştır. Kuramsal çalışmalara dayanılarak, ölçeğin maddelerinin en çok iki faktörde toplanabileceği düşünüldüğünden analizler tekrarlanmıştır. İkinci analiz sonucunda, ölçekte kalan 37 maddenin 4 faktördeki yük değerlerinin .30'un üzerinde olduğu belirlenmiştir. İkinci analizde ölçekteki 3 maddenin ait oldukları 3. ve 4. faktörlerdeki yük değerleri ile diğer faktörlerdeki yük değerleri arasındaki fark .10'dan az bulunurken bu maddelerin madde toplam korelasyonlarının da .30'un altında olduğu görülmüştür. Bu nedenle söz konusu 3 maddenin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Daha sonra Varimax dik döndürme tekniği maddelerin 2 faktöre dağılmasını sağlayacak şekilde tekrar yapılmıştır. Yapılan son analizde maddelerin 19'u 1. faktörde, 15'i ise 2. faktörde toplanmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçekte kalmasına karar verilen maddelerin faktör yük değerleri Çizelge 2'de verilmiştir.

Çizelge 2. Akran baskısı ölçeği faktör analizi sonuçları

Madde No	Birinci Faktör Yükdeğeri	Madde No	İkinci Faktör Yükdeğeri
M1	,586	M3	,526
M2	,308	M4	,398
M5	,665	M6	,564
M7	,370	M9	,387
M8	,354	M10	,498
M11	,465	M14	,597
M12	,766	M19	,442
M13	,623	M22	,555
M15	,553	M23	,510
M16	,444	M24	,366
M17	,374	M25	,509
M18	,499	M26	,490
M20	,356	M27	,564
M21	,673	M28	,492
M30	,553	M29	,610
M31	,605		
M32	,570		
M33	,747		
M34	,663		

ABÖ'nün faktör analizi ile belirlenen faktörlerinden faktör 1'e Direkt Akran Baskısı, faktör 2'ye Dolaylı Akran Baskısı adları maddelerin özellikleri dikkate alınarak verilmiştir. ABÖ'deki faktör 1 ve 2'deki maddelerin özdeğerleri, açıklanan varyans yüzdeleri Çizelge 3'te verilmiştir.

Çizelge 3. Akran baskısı ölçeği faktör analizi sonucunda faktörlere ilişkin elde edilen bulgular

Faktör	Özdeğer	Varyans (%)	Toplam Varyans (%)
F1 Direkt Akran Baskısı	8,848	27,025	27,025
F2 Dolaylı Akran Baskısı	4,643	13,502	40,527

Çizelge 3'te görüldüğü gibi iki faktörün açıkladıkları toplam varyans % 40,527'dir, bunun %27,025'si birinci, % 13.502'si ise ikinci faktörden kaynaklanmaktadır. Açıklanan toplam varyans oranının % 30'un üzerinde olması, davranış bilimlerinde yapılan test geliştirme çalışmalarında yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2002).

SONUÇ VE TARTIŞMA

Ergenlik, yaşam döngüsü içerisinde kendisine özgü özellikleri ve karşılaşılan sorunlar açısından kritik bir dönemdir. Bu dönemde, akranlar tarafından kabul görme, beğenilme ve desteklenme önemlidir. Hatta bu durum bazen ergenin üyesi olduğu akran grubunun direkt veya dolaylı baskısına maruz kalmasına yol açabilir. Ergenlerin yaşadığı akran baskısı nedeniyle ortaya koydukları davranışlar hakkında bilgi edinebilmek ve akran baskısına direnme yöntemlerini öğretebilmek için öncelikle akran baskısını yaşayan gençlerin tespit edilmesi gerekmektedir. Bunun için bir öl-

çek geliştirilmesi gereği duyulmuş ve bu incelemede kullanılan ABÖ oluşturulmuştur.

ABÖ beşli likert tipi derecelendirme ölçeğidir. Lise düzeyindeki öğrencilere uygulanan ölçeğin iç tutarlık katsayısı (Cronbach alpha) .90 olarak saptanmıştır. Elde edilen bu sonucun 1'e yakın olması ölçeğin tutarlı olduğunun bir göstergesidir. Aynı zamanda testin tekrarı yöntemine göre elde edilen güvenilirlik katsayısı .82'dir. Madde analizi sonucuna göre ölçeğin maddelerinin madde-toplam korelasyon katsayılarının .30 ile .59 ($p < .01$) arasında olduğu görülmüştür. Turgut (1977) ve Özgüven (1994), bir ölçekte yer alacak maddelerin, madde analizi sonucunda korelasyon katsayısı .30'un üzerinde olanların iyi, .20 ile .29 arasında olanların ise kullanılabilir maddeler olduğunu, .20'den küçük maddelerin ise kullanılmaması gerektiğini belirtmektedirler. Bu bilgiler ışığında ölçekte yer alan maddelerin ölçeği temsil edebilecek nitelikte ve yeterlikte olduğu kabul edilebilir.

Akran Baskısı Ölçeği'nin yapı geçerliğini belirlemek için yapılan faktör analizinde ölçek maddeleri iki faktörde toplanmıştır. Birinci faktör (direkt akran baskısı: 19 madde) toplam varyansın %27.02'sini, ikinci faktör (dolaylı akran baskısı: 15 madde) % 13.50'sini açıklamaktadır. ABÖ'nün tümü 34 maddeden oluşmaktadır. Faktör analizi sonuçları araştırmanın kuramsal temelinde ileri sürülen ergenlerin yaşadığı akran baskısının direkt veya dolaylı akran baskısı şeklinde olabileceği görüşünü desteklemiştir.

Elde edilen tüm bu bulgular, ABÖ'nün gençlerin yaşamını olumsuz etkileyebilecek olan akran baskısı düzeylerini saptamada kullanılabilecek bir ölçme aracı olduğunu kanıtlar niteliktedir.

ABÖ ile liseye devam eden ergenlerden akran baskısını yaşayanlar tespit edilerek, akran baskısıyla başa çıkmaları konusunda gereken destek sağlanarak istenmeyen davranışlar en aza indirilebilir.

KAYNAKLAR

- Adams, J. F. (1995). *Ergenliği anlamak*. (Çev. Bekir Onur ve diğ.) Ankara: İmge Kitabevi
- Aydın, A. (1999). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Balci, A. (1995). *Sosyal bilimlerde araştırma, teknik-yöntem ve ilkeler*. Ankara: 72 TDFO.
- Brown, B. B., Feldman, S. S. ve Elliott, G. R. (1990). *At the threshold: The developing adolescent*. Cambridge: Harvard Uni. Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Clasen, D.R. ve Brown, B. B. (1985). The multidimensionality of peer pressure in adolescence, *Journal of Youth and Adolescence*, 14 (6), 451-468
- Cook, D. ve Dayley, J. (2001). *Developmental psychology - student netletter*, Mesa Community College sitesi: www.mc.maricopa.edu/academic/psychology/dev/fall99/peer_pressure, adresinden 18. 04. 2001 tarihinde alınmıştır.

- Curtner-Smith, M. E. ve Mac Kinnon- Lewis C. E. (1994). Family process effects on adolescent males' susceptibility to antisocial peer pressure, *Family- Relations*, 43 (4), 462-468.
- Dacey, J.S. ve Travers, J. F. (1996). *Human development- across the life span*. New York: Mc Graw Hill Pub, 3. Edition.
- De coursy, N., Halperin, R. ve Samson R.. (2001). Your family, *Good Housekeeping*, 232 (6), 79
- Dusek, J.B. (1987). *Adolescent development and behavior*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Fischhoff, B., Crowell, N. A. ve Kipke, M. (1999). *Decision adolescent making - implications for prevention programs*, Washington: National Academy Press.
- Foreman, J. (2001). *Adolescence: Change and continuity - peer pressure*, Yahoo sitesi: www.yahoo.com/bin/search?p=peer+pressure&y=y&e, adresinden 05. 02. 2001 tarihinde alınmıştır.
- Giordano, P. C. ve Cernkovich S. A. (1993). The family and peer relations of black adolescents, *Journal of Marriage& the Family*, 55 (2), 277-288.
- Griffith, M. A. ve Dubow.E. F. (1993). Adolescent coping with family, school, and peer stressors, *Paper presented at the Annual Meeting of American Psychological Association*, Toroneto, Canada.
- Helsen, M., Vollebergh. W. ve Meeus W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence, *Journal of Youth and Adolescence*, 29 (3), 319-335
- Kirchler, E. ve Diğerleri. (1993). *Adolescence and its social worlds*. Hillsdale, USA: Lawrence Erlbaum Associates, Ed: In Jackson, S.& Rodriquez- Tome, T
- Kulaksızoğlu, A. (2001). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi, 4. Baskı.
- Lingren, H. G. (2001). *Adolescence and peer pressure*, Nebraska Cooperative Extension NF 95- 211, File: NF 211 under FAMILY LIFE D-1, Issued April 1995.
- Ma, H. K. ve Diğerleri. (2000). Parental, peer and teacher influences on the social behavior of Hong Kong Chinese adolescents. *Journal of Genetic Psychology*, 161 (1), 65- 79
- May, D. C. Nichols J. D. ve Eltzroth P. L. (1999). Risky behaviors among adolescents in the Midwest: Personal gratification or peer pressure?, *Paper presented at American Educational Research Association*, Montreal, Canada.
- Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik testler*. Ankara: Yeni Doğuş Matbaası.
- Papalia, D.C., Olds, S.W. ve Feldman, R.D. (1998). *Human development*. Boston:Mc Graw Hill.
- Pearl, R., Bryan T. ve Feldman R. D. (1990). Resisting or acquiescing to peer pressure to engage in misconduct: Adolescents' expectations of probable consequences. *Journal of Youth and Adolescence*, 19 (1), 43-45
- Raniseski, J. M. ve Sigelman. (1992). Conformity, peer pressure and adolescent receptivity to treatment for substance abuse: A research note. *Journal of Drug Education*, 22 (3), 185-194.
- Resource Guide, (1996). *Values, influences and peers*. Revised Edition, 16, Kanada Eğitim Bakanlığı sitesi: www.edu.gov.on.ca/eng/document/resource/up.html adresinden 05. 02. 2001 tarihinde alınmıştır.

- Ryan, A. M. (2000). Peer groups as a context for the socialization of adolescents' motivation, engagement and achievement in school. *Educational Psychologist, 35*(2), 101-112
- Santor, D. Messervey, A., D. ve Kusumakar, V. (2000). Measuring peer pressure, popularity, and conformity in adolescent boys and girls: Predicting school performance, sexual attitudes, and substance abuse. *Journal of Youth and Adolescence, 29* (2), 163-182
- Santrock, J. W. (1997). *Life-span development*. Chicago: Brown&Benchmark, Sixth Edition.
- Sim, T.N. (2000). Adolescent psychosocial competence - The importance and role of regard for parents. *Journal of Research on Adolescence, 10* (1) 9-14.
- Tezbaşaran, A. A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 2. Bası.
- Turgut, M. F. (1977). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Ankara: Nüve Matbaası.
- Ungar, M. T., (2000). The myth of peer pressure, *Adolescence, 35* (137), 167- 180.
- Yörükoğlu, A. (1996). *Gençlik çağı - ruh sağlığı ve ruhsal sorunlar*. İstanbul: Özgür Yayınları.

İNCELEME / REVIEW / İNCELEME / REVIEW / İNCELEME / REVIEW / İNCELEME / REVIEW / İNCELEME

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİNDE SEZGİSEL DÜŞÜNMEYEN YARARLANMA

Öğr.Gör. Erdoğan Kaya

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi
erkaya@anadolu.edu.tr

Özet

Son yıllarda kimi eğitim bilimcilerin yeni öğretim yaklaşımları, yöntemleri ve teknikleri üzerinde çalıştıkları gözlenmektedir. Bu çalışmalardan kimileri insanoglunun sezgisel güçlerinde odaklanmaktadır. İlköğretimin eğitim süreci içinde en stratejik aşamalardan olduğu düşünölmektedir. Sosyal Bilgiler, mih-ver ders olduğu için ilköğretimde en etkili derslerden biridir. Bu yüzden, Sosyal Bilgiler öğretimi ile ilgili çalışmaların önemi oldukça artmıştır. Yukarıdaki görüş doğrultusunda yapılan bu çalışma, (a) sezgisel düşünme, (b) sezgisel düşünme yeteneğinin geliştirilmesinde öğretmenin rolü ve (c) Sosyal Bilgiler öğretiminde sezgisel düşünmenin kullanılması konularını kapsamaktadır. Ayrıca, bu makalede, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sezgisel düşünme becerilerinden öğrencilerini yararlandırabildikleri ölçüde daha verimli bir öğrenme gerçekleştirileceğı varsayılmaktadır.

Anahtar Sözcükler

Sezgi, sezgisel düşünme, sosyal bilgiler öğretimi.

UTILIZING INTUITIVE THINKING OVER SOCIAL STUDIES TEACHING

Inst. Erdogan Kaya

Anadolu University Faculty of Education
erkaya@anadolu.edu.tr

Abstract

In recent years, some educational scientists, especially in developed countries, have focused on new instructional approaches, methods and techniques. Some of those studies focus on drives of intuitions of human beings. Primary education is thought to be the most strategic stages in education. Because of the fact that Social Studies is the basic course, it is one of the effective courses in Primary Education. Therefore, the significance of the studies on the teaching of Social Studies increases considerably. In connection with the above views, this current study covers (a) intuitive thinking, (b) the role of the teacher in improving the intuitive thinking skill and (c) in the teaching of Social Studies utilization of intuitive thinking. Furthermore in this paper, it is assumed that, when teachers of Social Studies can have their learners utilize their intuitive thought, a more fruitful learning would be realized.

Keywords

Intuition, intuitive thinking, social studies teaching.

GİRİŞ

Eğitim araştırmacılarının, hızla gelişen bilim ve teknolojiye uyum sağlayabilmek amacıyla son yıllarda çeşitli isimlerle ortaya çıkan yeni öğretim yöntem ve tekniklerini geliştirip uygulamaya koydukları gözlenmektedir. Bunlardan bir kısmı, insanın yapısında var olan gizil güçlerin açığa çıkarılması ve eğitimde kullanılması temeline dayanmaktadır. Doğal olarak, çözümü çevreden önce insanın kendisinde araması önemli bir gelişmedir. Ancak, çevre koşullarının düzenlenmesi de eğitim açısından göz ardı edilecek bir durum değildir. Çünkü insanın içindeki bu gizil güçler, ancak zenginleştirilmiş öğretim ortamları ile ortaya çıkarılarak verimli bir biçimde kullanılabilir.

Sezgisel Düşünme

İnsanın gizil güçlerinden biri sezgileridir. Sezgi, akla başvurmada, gözlem ya da deneyi kullanmadan gerçeği dolaysız ve aniden anlayıvermedir. Kimilerine göre akıl yürütmenin başlangıç aşaması sayılan, Einstein, Newton ve Griffith gibi bir çok bilim adamının buluşlarını borçlu oldukları sezgiler, günlük yaşamda göz ardı edilmektedir (Medawar, 1997). İnsanlar, “içimden bir ses yapma diyor, sezgilerim beni haklı çıkardı, sınavda keşke yanıtımı sonradan değiştirmeseydim önceki doğruduymuş” gibi anlatımları ile kimi zaman farkında olmadan sezgilerine başvurduklarını göstermektedirler. Ancak, bilinçli anlamda onu yaratıcılıklarında, düşüncelerinde ve de eğitimlerinde kullanmamaktadırlar. Günümüzde artık sezgilerin bir eğitim öğretim yaklaşımı içersinde değerlendirilebileceği ileri sürülmekte ve nasıl kullanılabileceğinin yolları aranmaktadır.

A.B.D., Japonya ve bir çok Avrupa ülkesi sezginin eğitimde kullanımının önemini öncelikle kavramış gözükmektedirler. Aynı ülkeler, okullarda uyguladıkları yöntemler dışında çalışanlara, işçilere hatta işadamlarına buluş yeteneklerini geliştirmek üzere sezgilerini canlandırmaları ve kullanmaları üzerine kurslar düzenlemektedirler (Sungur, 1997). Bu kursların getirileri yine aynı ülkelere dönmekte ve bu gelişmiş toplumların geleceğe güvenle bakmalarını sağlamaktadır. Üstüne üstlük bu kadarla da yetinmeyip rekabete giren gelişmiş ülkeler, geri ya da gelişmekte olan ülkelere sezgisel gücü gelişmiş beyinleri transfer etmektedirler. O halde, Türkiye gibi beyin göçü sorununu yaşayan ve gelişme çabasında olan ülkeler de bir an önce sezgisel gücü yüksek beyinleri değerlendirmeli ve insanların yaratıcılıklarından yararlanabilmelidir.

Beyinde sağ, sol ve orta olmak üzere üç ana bölüm vardır. Bunların görevleri, ana çizgileriyle sağ tarafın sezgisel, sol tarafın analitik düşünmesi, limbik adı verilen orta bölümün de iki taraf arasındaki ilişkiyi sağlamasıdır (Sungur, 1997). Kimi zaman beynin bir yarı küresini kullanmak için yeğleyen birey, diğer yarı küresini göz ardı edebilmektedir. Analitik düşünme ve öğrenme biçimini kullananlar için sezginin düşüncesi bile kuşku vericidir. Sezgisel düşünenler için ise analitik veriler sıkıntı vericidir (San, 1990). Okullarda öğrencilerin de kimi zaman bir tarafa daha çok ağırlık

verdikleri ve beynin diğer yarısını göz ardı ettikleri gözlenmektedir. Bu nedenle, kimi öğrencilerin analitik, kimilerinin de sezgisel düşündükleri gözlenmektedir. Dolayısıyla kimileri çok yavaş, işlem basamaklarını ağır ağır izleyen; kimileri de çok hızlı, sıkılgan ve yanlışlar yapabilen bir yapıya sahiptirler. Analitik düşünen öğrenciler ayrıntıları iyi öğrenirken, sezgisel düşünenler bütünü görmekteirler (Güven, 2000). Anlamanın ve iyi öğrenmenin en etkili yolu, sağ, sol ve orta beynin koordineli çalışmasıdır (Şahin, 2000).

Sezgisel Düşünmenin Gelişimle İlişkisi

Sezgisel düşünmeyi çocukların gelişim özelliklerini de dikkate alarak geliştirmek gerekir. Genelde kabul gören Piaget'in bilişsel gelişim kuramına göre, 0-2 yaş duyu motor, 2-7 yaş sezgisel düşünme, 7-11 yaş somut işlemler ve 11 yaştan sonrası soyut işlemler dönemidir (Aral ve diğerleri, 2000; Charles, 2000). Bu dönemlerin her çocuk için aynı yaşa rast geldiği ileri sürülemez. Örneğin ilköğretimin ilk yıllarında kimi öğrenciler, sezgisel düşünme dönemindeyken kimileri somut işlemler döneminde; beşinci sınıflarda ise kimileri somut, kimileri de soyut işlemler döneminde olabilmektedir (Özdemir ve Sönmez, 2000). İlköğretim birinci basamağın ikinci yarısında öğrencilerin soyut düşünme yeteneğinde gelişme olur. Buna bağlı olarak öğrencilerin bireysel çalışma, öğrenme ve araştırma yapma becerileri gelişir. Bu dönemden başlayarak öğrencileri araştırmaya yönlendirecek ödevler verilmesi, soyut düşünmenin gelişmesini kolaylaştıracaktır (Erden, 1996). Bu da, sezgisel düşünme gücünü geliştirecek ve öğrenmede kullanılmasına olanak sağlayacaktır.

Televizyon, bilgisayar vb. teknolojik araçların etkisiyle günümüz çocuklarının bu dönemleri daha çabuk yaşayabilecekleri gerçeği asla unutulmamalıdır. Teknolojinin hızlı gelişimi, gelecekte bu gelişim dönemlerinin yaş sınırını değiştirebilecektir. Dolayısıyla öğretmen, çağın özelliklerini dikkate almak zorundadır. Başta bilgisayar olmak üzere çeşitli araçlar sezgileri uyarmakta ve kullanımı için uygun ortamlar oluşturmaktadır. Bu nedenle, gelişim dönemlerine göre çeşitli bilgisayar programları kullanılarak çocukların bir sonraki bilişsel gelişim dönemine hazırlanması sağlanabilir. Hatta geçiş süreci, bu yolla hızlandırılabilir.

Sezgisel Düşünme Yeteneğinin Geliştirilmesinde Öğretmenin Rolü

Sezgiler, dikkatli ve bilinçli kullanıldığı sürece yararlı bir duruma gelebilirler. Bunun için öğretmenlere büyük görev düşer. Her şeyden önce bu görevi tam anlamıyla yerine getirebilmeleri için, öğrencilere model olacak öğretmenlerin iyi bir biçimde eğitilmeleri gerekir (Güven, 2000).

Sezgisel düşünmeyi öğretimde kullanmak isteyen öğretmen, öncelikle öğrencilerin düşünüş biçimlerini saptar ve tüm düşünme biçimlerini kullanmalarına olanak sağlayan ortamlar oluşturmaya çalışır. Bu yaklaşıma egemen olan öğretmen; planlarını öğrencisi ile yapar, öğretim ortamlarında sözcük ya da resimlerden yararlanarak ön düzenleyiciler kullanır, ipuçları verir, örnekleri çok sayıda kullanır, açık uçlu sorula-

ra sık sık başvurur, transfer yapmalarına ortam hazırlar ve öğrencilerin analitik düşünmesine izin vermeden ani tahminler yapmalarını sağlar. Ayrıca, öğrenciyi sürekli öğretimin merkezinde tutup olanaklar ölçüsünde yaparak yaşayarak öğrenmesini amaçlayan uzman öğretmen, çok çeşitli yöntem ve teknikler kullanır. Ancak, sürekli birisine başvurmaz. Çünkü, sezgisel tiplerin çabuk sıkılması ve öğrencilerin ilgilerini toplayamama olasılığı nedeniyle bunların harmanlanması gerektiğini bilir. Araç ve gereçler için de aynı yaklaşımı sergiler. Öğretmen, sezgilerinin daha güçlü olduğunu saptadığı öğrencileri merkeze alarak öğrenme düzenekleri oluşturur. Bu yaklaşımı ile diğer öğrencilerinin de bu arkadaşlarından yararlanarak sezgilerini güçlendirmesine ortam hazırlamış olur. Ancak, kılavuzluk rolünü göz ardı etmemesi gerektiğini bilir. Aynı öğretmen, geleneksel sistemde olduğu gibi, sezgisel düşünmeleri tembelikle suçlayıp cezalandırmak yerine onlara cesaret verip güdülenmelerini sağlamaya çalışır. Böylece güvenleri gelişen öğrenciler, sezgilerine dayalı olarak yaratıcılıklarına daha sık başvurur. Geleneksel sistemde aynı şeyleri tekrar etmekten bıkan öğrenciler, sezgisel düşünmenin kullanıldığı ortamda üretmek, paylaşarak daha başarılı ve mutlu olurlar.

Eğitimcilerin yeni yaklaşımlara karşı gösterdikleri direnç dışında sezgilerin öğretimde kullanılabilmesine önemli bir engel yoktur. Ancak, birçok gelenekçi öğretmen, hem kendini, hem de öğrencisini bu konuda zora koşmakta ve verimsiz bir eğitime neden olmaktadır. Oysaki çağdaş yaklaşım, yöntem ve tekniklerden oluşan öğretim harmanları, hem öğretmen hem de öğrenci için zevkli ve zevkli olduğu kadar kalıcı eğitim olanakları sunmaktadır.

Öğrencilerinin düşünüş biçimini saptayan öğretmenler, öğretimlerinde sezgisel düşünme gücünü kullanmayı, hatta bunu daha da geliştirmeyi amaçlamalıdır. Senemoğlu'nun (1997, s.474) Bruner'e dayanarak belirttiğine göre, öğrencinin sezgisel düşünmesini güçlendirmek için, tam olmayan kanıtlarla tahminde bulunması ve daha sonra da bu tahminlerinin sistemli olarak araştırma yaparak test etmesi gerekmektedir. Dolayısıyla sezgisel düşünen öğrenciler risk almaya ve buluş yapmaya yönlendirildiklerinde orijinal ve çok başarılı projeler ortaya çıkarabilirler. Ancak, öğrenme ortamında çeşitlilik yoksa çok çabuk sıkılırlar. Sakindirler, ama ani ataklarla işlerini yaparlar. Genelde önemli görmedikleri ayrıntıları atlar bütünsel olarak olaylara yaklaşır. Öğretmenler, bu tip öğrencilerini değerlendirebilmek için genelde programın dışına çıkmak zorunda kalırlar. Öğrencilerin buluş yapmalarına, tahmin yürütmelerine, diğerlerine bir şeyler öğretmelerine ve bağımsız çalışmalarına olanak vermesi gereken öğretmenler; onların bağımsız projeler üretmelerine yarayacak ek bilgilerle ulaşabilecekleri uzmanların da yer aldığı öğrenme ortamlarını hazırlamak zorundadırlar (Saban, 2000).

Sosyal Bilgilerin Öğretiminde Sezgisel Düşünmenin Kullanılması

Sosyal Bilgiler, ilköğretimde dördüncü sınıf ile yedinci sınıf arasında yer alan bir derstir. Sosyal Bilgilerin bulgu ve ayrıştırılmaları, bir toplumda yaşayan insanlar için gerekli olan temel ve ortak öğeleri kapsamaktadır. Disiplinler arası bir yaklaşımla

seçilip yoğrularak oluşturulmuş bilgiler içinde bütünleştirilen Sosyal Bilgiler dersi, İlköğretim düzeyine ve çocuğun küresel algılama özelliğine uygun duruma getirilmiştir (Sözer, 1998b).

Sosyal Bilgiler dersinin programdaki yeri, kimi öğrencilerin somut, kimilerinin soyut işlemler dönemine rast gelmektedir. Sezgilerden en iyi yararlanılacak dönemin somut işlemlerden soyut işlemlere geçiş dönemi ve özellikle soyut işlemler dönemi olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu da, Sosyal Bilgiler öğretimine uygun bir zemin yaratmaktadır. Sezgisel düşünmeyi kullanmanın, çocukları soyut işlemler dönemine geçiş süresini çabuklaştırdığı da unutulmamalıdır.

Bir çok yararı olmasına karşın, sezgisel düşünmenin, öğretimde kullanılmaması ve yöntemlerinden Türkiye alanyazınında neredeyse hiç söz edilmemesi üzücüdür. Türkçe kaynaklar, sezgisel düşünme konusunda oldukça yetersizdir (Güven, 2000). Ancak, ilk yapılması gereken; bu alandaki boşluğu doldurmak, bütün ders türleri ve öğrencilerin gelişim düzeylerine göre sezgisel düşünmenin öğrenmede nasıl kullanılabileceğini araştırmaktır. Sözü edilen gereklilikten hareketle yapılan bu çalışmanın, özellikle ilköğretimin mihver dersi olan Sosyal Bilgiler dersinde sezgisel düşünmenin etkililiğini artırmaya dönük olarak yapılandırılmış öğretim ortamlarına bir temel oluşturacağı umulmaktadır.

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Sezgisel Düşünmenin Kullanılmasını Sağlayabilecek İlke, Özellik ve Yaklaşımlar

Sosyal Bilgiler dersi çocuğun algı gelişimiyle çok yakından ilgilidir. Çocuk bu dönemde içinde yaşadığı çevreyi küresel olarak algılar (Sözer, 1998a) ve beynin sağ yarım küresini kullanarak bütünleştirici bir yaklaşım sergiler. Bu nedenle, Sosyal Bilgiler dersinin rast geldiği gelişim dönemi sezgilere de çokça başvurulduğu bir dönemdir. O halde, Sosyal Bilgiler öğretiminde sezgiler rahatlıkla kullanılabilir.

Sosyal Bilgiler dersinde yakından uzağa ilkesine uyularak özellikle çevreye çok önem verilmelidir. Çevre, aynı zamanda sezgilerin kullanılmasına zemin hazırlayan ortamı da yaratır. Çocukların çevreye olan doğal ilgilerinden de bu yönde yararlanılabilir. Örneğin, İlimizi Tanıyalım ünitesinde Sakarya nehri ve vadisinden söz edilirken bir çizim yapılarak (ya da kum üzerinde su deneyi gerçekleştirilerek) oluşum, somuta dönüştürülebilir. Ancak, çizim tamamlanmadan önce öğrencilerin sezgileri yoluyla akarsuyun nasıl bir yol izleyeceği buldurulmaya çalışılır. Olanaklar ölçüsünde çoğunluğun sezgilerine başvurmaları sağlanır, yanıtları ve etkinlikleri, olumlu bir biçimde değerlendirilir.

Sosyal Bilgiler dersinde öğrenciler kolaylıkla güdülenebilir. Örneğin günlük olaylar bu ders için iyi bir başlangıç olabilir (Sözer, 1998a). Aynı zamanda, öğretimde güncellik ilkesinden yararlanılmış olur. Güncel olayların ders başlangıcında değerlendirilmesi; hazırbulunuşluluk düzeylerini artırır, dikkatleri toplar ve öğrencileri güdüler. Öğrenmelerini bu ön bilgiler üzerine yoğunlaştıran öğrenciler, sezgilerini daha kolay kullanabilirler. Örneğin “Savaş, Açlık ve İsrar” konusunda gündemde olan

ABD-İrak savaşı ele alınabilir. Öğrencilerin ilgileri olması nedeniyle bu fırsat öğrenmelerinde iyi bir biçimde kullanılabilir.

Sosyal Bilgiler dersinde çocukların ilgi gelişimlerine dikkat edilmelidir. Bu yüzden, fiziksel ve bilişsel gelişimlerine özen gösterilmelidir. Konulara onların gelişimiyle orantılı olarak yakın, sıradan ilgileriyle başlayıp, onlar gelişip olgunlaştıkça daha kapsamlı ve karmaşık ilgilerine doğru gidilmelidir. Ayrıca ilgiler, öğrenciden öğrenmeye de değişmektedir (Sözer, 1998a). İlgili olunan konularda sezgilerden yararlanma olasılığı artmaktadır.

Bireyin sağlıklı bir öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi çevresindeki uyarıcılarla etkileşime girmesi ve bir yaşantı geçirmesi gerekmektedir (Erden, 1996). Sosyal Bilgiler öğretiminde de etkili olabilecek olan bu ilke, sezgilerin öğrenmede kullanımına fırsatlar yaratacaktır. Öğrenciler bu koşullarda daha iyi ve daha hızlı öğrenecek, daha kolay hatırlayabilecek ve yaptığı işten zevk alabilecektir.

Sosyal Bilgilerin öğretiminde, öğrenci düzeyi ve gereksinimlerinin saptanması, bilgi ve davranış düzeylerinin belirlenmesi, bireysel ayrılıklara dikkat edilmesi gibi özellikler (Sözer, 1998b) yukarıda sıralanan ilkelere ek olarak sezgisel düşünmenin kullanılmasında önemli bilgi zemini oluşturacaktır.

Sosyal Bilgiler dersinin bilişsel yönü ağır basmaktadır. Dolayısıyla bilişsel öğretim yaklaşımlarına uygun olduğu ileri sürülebilir. Sezgisel düşünme de bilişsel bir güç olması nedeniyle Sosyal Bilgiler öğretimine uygundur. Örneğin bilişsel kökenli yaklaşımlardan olan Gestalt kuramına göre, öğrenme sezgi yoluyla olmaktadır. Sezgi, algısal alanın yeniden yapılandırılmasıdır. Sezgi yoluyla öğrenmenin özellikleri; zeki olanlar ile yaşça büyük olanların sezgilerinin güçlü olması, deneyimli olanların sezgileri yoluyla sorun çözebilme yeteneklerinin yüksek olması, uyarıcıların sezgiye götüren önemli öğeler olmaları, sezgi yoluyla öğrenmede sınamaya-yanılmanın olması ve çözüme götüren hipotezde sezginin bulunması ile sezgilerle öğrenilenlerin kolaylıkla yeni durumlara transfer edilebilmeleridir (Varış, 1991). Görüldüğü gibi, sezgilerin öğrenmeye uygulanmasında kullanılan kimi ilkeler, Gestalt öğrenme yaklaşımı tarafından da irdelenmişlerdir. Sezgilerin kullanıldığı öğrenmelerde, yaratıcılıkla keşfin olması ve bireyin olayı kendisine mal etmesi nedeniyle kalıcılığın daha yüksek düzeyde gerçekleştiği ileri sürülebilir.

Çeşitli bilgilerin ortaya çıkarılıp, öğrenilmesini sağlayan sezgilerin, güdüleme, tekrar ve pekiştirme gibi davranışsal kökenli yaklaşımlarla da kalıcılık düzeyi artırılmalıdır. Bu durumda Sosyal Bilgiler öğretimi, bilişsel olduğu kadar davranışsal yaklaşımlarla da desteklenmelidir. Bu arada sezgisel düşünmenin savunduğu zengin öğrenme ortamları, bireysel farklar, bol örnekler, dönüt, düzeltme ve pekiştirme, iki yaklaşım türünün de önemsendiği davranışlardandır.

Geleneksel sistemde Sosyal Bilgiler öğretiminde daha çok bilgi kazandıran derslerin ilke, strateji, yöntem ve teknikleri kullanılmaktadır. Gözlem, deney, yaşam ve inceleme ile yaparak-yaşayarak öğrenmeye ağırlık veren yöntem ve teknikleri kullanan

Hayat Bilgisi ve Fen Bilgisi gibi derslere göre Sosyal Bilgilerin daha sözel bir yön kazandığı (Sözer, 1998b) ileri sürülmektedir. Ancak, Sosyal Bilgilerin özellikle coğrafya konuları ile Fen Bilimlerine yaklaşmış olması gerçeği de göz ardı edilmemelidir.

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Sezgisel Düşünmeyi Gerektiren Yöntem ve Teknikler

Daha önce değinilen öğrenme yaklaşımlarının izlenmesi ile öğretimde kullanılan kimi yöntem ve tekniklerin, çeşitli araç ve gereçlerin yardımıyla birlikte kullanılması sonucu öğrenme-öğretme süreci kolaylaşır. Böylece, bir eylem birliğine ulaşılır ve kalıcı öğrenmeye olanak sağlanmış olur.

Öğretmen ağırlıklı yöntem ve teknikler (düz anlatım, soru-yanıt, gösteri), kullanılırken öğretmenin yaklaşımı sezgisel düşünmenin devreye sokulmasında çok etkili olmaktadır. Ancak, tek yönlü iletişimin uygulandığı öğretmen ağırlıklı yöntem ve tekniklerde sezgiler öğrenmede kullanılmadığı gibi, bunu denemeye kalkışan öğrencilerin bile cezalandırıldıkları gözlenmiştir. Bu geleneksel sistemde soru-yanıt dışında öğrenciler daha çok edilgendir.

Etkileşim ağırlıklı yöntem ve teknikler (açıkoturum, sunulu tartışma, savlı tartışma, toplu çalışma), çok kalabalık olmayan kümeler ve öğrenci katılımına dayalı olarak yapıldıklarında yararlı olabilirler. Demokratik yaklaşımlara yer vermesi; bilişsel ve duyuşsal yönleri olması; iletişime olanak sağlaması; bir ürünün ortaya çıkması öğrencilerin birbirinin sezgilerinden yararlanmaları etkili yönlerindedir.

Bireysel ağırlıklı yöntem ve tekniklerde (bilgisayar destekli, modüllerle öğretim, programlı öğretim, bireysel tasarımlar), öğrenci yaparak yaşayarak ve kendi kendine çalışarak öğrenmektedir. Bu sistemde öğrenci, sezgileri aracılığı ile oluşturduğu yaratıcılığın ürününü rahatlıkla alabilir. Bu da, sezgi kullanımını için güdüleyici ve geliştirici olur.

Yaşantılara dayalı öğretim yöntem ve tekniklerinde (deney, rol oynama, öğretim uygulamaları, benzetme ve oyunlar), ilgili etkinliklere doğrudan öğrenci de katılır (Paykoç, 1991) ve sezgilerine dayalı olarak yaratıcılığını ortaya koyma fırsatı bulur. Ancak, çalışmalarda önceden ezberleme yapılmamasına ve anlık düşüncelerin dile getirilmesine fırsat verilmelidir.

Öğrencilere “istenilen anlatım biçimine çevirebilme, açıklayabilme, gelecek ve geçmişle ilgili belli başlı özellikleri kestirebilme” davranışsal amaçları kazandırılmak istendiğinde tümevarım, analogi ve diyalektik süreçler kullanılabilir. Bu süreçler ve birlikte kullanılacak çeşitli yöntem ve teknikler, sezgisel düşünmeyi gerektirir. Örneğin Demokratik Hayat ünitesinde demokratik yönetim biçimiyle diğer yönetim biçimleri arasındaki farklar; monarşi, oligarşi, teokrasi gibi yönetimlere örnekler sınıfa sunulur. Sonra her yönetim biçiminin özellikleri ipucu, düzeltme, pekiştireç dönüt gibi etkinlikler yardımıyla öğrencilerin sezgileri de kullanılarak buldurulabilir.

Bu çalışma sonrasında demokrasi ile karşılaştırmalar yaptırılarak, demokrasinin üstünlükleri ortaya konulabilir. “Kavramların anlam bilgisi, olgular bilgisi, tür bilgisi, semboller bilgisi, ilkeler bilgisi” davranışsal amaçları işlenirken de tümdengelim sürecinin kullanılması etkili olabilir. Örneğin Coğrafya ve Dünyamız ünitesinde haritalarda renklerin ne anlama geldiği sorusuna öğrencilerin yanıt bulması istenebilir (Sönmez, 1999). Sezgilerle başlayan tümdengelim süreci, diğer haritalar üzerinde de aynı renk ve sembollerin benzer biçimde yorumlanmasıyla öğrenmeyi gerçekleştirebilir.

İlköğretim çağındaki çocukların çok hareketli olduğu ve dikkatlerinin çabuk dağıldığı bilinmektedir. Bu nedenle, onlar için önemli işler olan oyunlardan öğrenmede yararlanılmalıdır. Özellikle sezgileri açığa çıkarıcı etkileri olan rol oynama, analogi gibi yöntem ve eğitici oyunlardan yararlanılabilir (Erden, 1996). Analogi yöntemi, en az iki olgu, nesne arasında temel ve zorunlu ortak bir özelliğe dayanarak bilinmeyen hakkında bir yargıya varma sürecidir. Bu süreç, sezgileri canlandırma da etkili olabilir. Örneğin “Türkiye nüfusu” ele alınırken yıldan yıla değişen artış oranları hakkında öğrencilerin kestirim yapmaları sağlanabilir. 1927-1935-1970-1975-1990-1997-2000.... Bu koşullar altında Türkiye nüfusu 2010’da ne kadar olabilir? sorusu sınıfa yöneltilerek aradaki artış oranlarının buldurulması sağlanabilir (Sönmez, 1999).

Sosyal Bilgiler öğretiminde geleneksel düz anlatım devri kapanmalıdır. Geleneksel yaklaşımda en çok başvurulan düz anlatım yönteminin uygulandığı biçimiyle sezgileri körelttiği; düz anlatımın kullanımı gerekiyorsa ancak diğer tekniklerin işe koşulması ve araç-gereçlerden yararlanılması ile sezgileri uyardırma yararlı olabileceği ileri sürülebilir. Öğrencilerin sezgilerini uyandırabilecek özellikte çok çeşitli yöntemler bulunmaktadır. Sezgisel düşünmenin Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanılmasına uygun yöntem ve tekniklerden kimileri; beyin fırtınası, proje çalışması, oyunlaştırma, örnek olay incelemesi, problem çözme, öğrenme merkezleri, çoklu zeka ve işbirliğine dayalı öğretimdir.

Yetenekli, becerikli ve bilgili bir öğretmenin derslerinde kullanabileceği çok sayıda öğretim yöntem ve tekniği vardır. Belirli bir öğretim durumu için en etkili yöntem neyse seçilir ve yalnızca tek yöntem izlenmez. Belirli bir durum için uygun olabilen bir yöntem, başka bir öğrenme durumu için uygun olmayabilir (Sözer, 1998b). Konuların özelliklerine göre sezgilere öncelikle hangi aşamalarda başvurulacağı ve hangi yöntemlerle öğrencilerin uyarılacağı önceden saptanmalıdır. Yöntem ve tekniklerin seçiminde sezgisel düşünmeyi öğretimde kullanma ilkeleri dikkate alınmalıdır.

Öğretmen tarafından sezgilerin öğrenmede kullanımına yardımcı olarak seçilecek öğretim stratejileri, yöntem ve tekniklerinin başarılı olabilmeleri için, yıllık ve günlük planlarda belirlenen amaçlara uygun olmaları gerekir. Amaçların gerçekleştirilebilmesi için bilgi düzeyinde farklı bir yöntem ve teknik, kavrama ve uygulama düzeyinde farklı bir yöntem ve teknik kullanılması gerekebilir. Sezgisel düşünmeyi

Sosyal Bilgiler öğretiminde kullanmak isteyen bütün öğretmenlerin planlarını yaparken belirtke tabloları oluşturmalarında yarar vardır. Ancak, sezgilerin kullanımı sırasında bu planın dışına çıkılma olasılığı da göz ardı edilmemelidir. Özellikle sezgileri güçlü öğretmenlerin plandan dışarı çıkması kaçınılmazdır. Bu nedenle yapılan planlar, esnek olmalıdır. Belirtke tabloları, hangi amaca uygun olarak, hangi konuda sezgisel düşünmenin öğrenmede kullanılacağını ve bunu yaparken hangi strateji, yöntem ve tekniklerden yararlanılacağını ortaya koyar. Böylece, öğretmene önemli ipuçları vermiş olur (Demirel, 1999).

Yöntem ve tekniklerin sezgileri kullanmada başarılı olabilmesi için kimi araç ve gereçlerle desteklenmesi gerekir. Sosyal Bilgiler dersinin bir olumlu yanı da bol araç gereç kullanımına uygun olmasıdır. Araç ve gereçlerle çevre uyaranlarının artması, sezgilerin ortaya çıkması için önemli fırsatlar yaratmaktadır. Teknolojinin hızlı gelişimine koşut olarak özellikle bilgisayarla birlikte bir çok araç derslerde kullanılabilir duruma gelmiştir. Gerçekten de bilgisayar, günümüz öğrencilerinin sezgileri ve hayal gücünü gerçeğe dönüştürebilecekleri olağanüstü bir araç olma özelliği taşımaktadır. Bilgisayarların evlere de hızla yayılması, sezgisel düşünmenin öğrenmede kullanılması için fırsatları artırmış gözükmektedir. Ancak, okulların ve öğretmenlerin de bu fırsatı iyi bir biçimde değerlendirmeye hazırlanmaları gerekmektedir.

SONUÇ

Son yıllarda dünyada ve Türkiye’de yaşanan sorunlar karşısında eğitimin bir çözüm kurumu olarak ortaya konulduğu görülmektedir. Bu durumda eğitim sisteminin tüm basamaklarından dünya ve ülke sorunlarının çözümünde etkili bir biçimde yararlanılma çabasında olunmalıdır. İlköğretimin insanın geleceğini etkilemek bakımından diğer eğitim basamakları kadar önemli olduğu düşünüldüğünde, bu aşamaya önem veren ülkelerin geleceğe daha güvenle bakabilecekleri sonucuna ulaşılacaktır. İlköğretimin bu derece önemli olması, içerdiği programların da önemini artırmaktadır. Bu programlardan biri de Sosyal Bilgilerdir. Mihver olması nedeniyle öteki dersleri etkileme gücü, Sosyal Bilgiler dersinin önemini daha da artırmaktadır. O halde, Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde daha özenli davranılması gerekmektedir.

Sosyal Bilgiler derslerinin etkililiğinin artırılmasında alternatif yaklaşım, yöntem ve tekniklerin de kullanılması gerekmektedir. Sezgisel düşünme yaklaşımı, günümüzde destek gören alternatif bir yaklaşım olarak Sosyal Bilgiler dersinde başarıyı artırmaya adaydır. Sezgisel düşünme yaklaşımının kullanıldığı Sosyal Bilgiler derslerinde verimin artması, öğrenmenin kalıcılığının sağlanmış olması gibi varsayımlar göz ardı edilemeyecek derecede önemlidir. Ayrıca, bu tip dersler yoluyla sezgiler geliştirilebilecek ve öğrencilerin diğer alanlarda da sezgilerini kullanmalarına fırsat verilebilecektir. Öğrencilerin sezgilerinden yararlanarak eleştirel düşünme becerileri ve yaratıcılıkları geliştirilebilecek, buluşçu bir yapıya bürünmeleri sağlanabilecektir. Bu

yolla onlarda, bilimselliğe yaklaşma gerçekleşebilecek ve bilim insanlığı ruhu gelişebilecektir.

Sosyal Bilgiler öğretimine birçok katkı getirmesi beklenen sezgisel düşünmenin bu dersin öğretiminde kullanımının sağlanması için bir dizi öneriler getirilebilir. Bunlardan bir kısmı; Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarına mesleki derslerde sezgisel düşünmenin kullanımına ilişkin kimi bilgi, beceri ve davranışların kazandırılması, Sosyal Bilgiler öğretmenlerine ilgili konuda hizmet içi eğitim verilmesi, internet gibi çağdaş araçlarla öğretmenlere sürekli olarak kılavuzluk edilmesi, öğrencilerin öğretmenlerini model almaları düşüncesinden hareketle Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sezgilerini sık sık işe koşması, Sosyal Bilgiler öğretiminde sezgisel düşünmenin kullanımına ilişkin araştırmalar yapılması biçiminde sıralanabilir.

KAYNAKLAR

- Aral, N. Baran, G., Bulut, Ş. ve Çimen. S. (2000). *Çocuk gelişimi*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Charles, C. M. (2000). *Piaget ilkeleri*. G. Ülgen (çev). 3.Baskı. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1999). *Plandan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Erden, M. (1996) *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Güven, Y. (2000). *Erken çocuklukta ev ve okul ortamında sezgisel düşünme ve matematik*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Medawar, P.B. (1997). *Genç bilimadamına öğütler*. 11.Basım. Ankara: Tübitak Yayınları.
- Özdemir, M. Sönmez, S. (2000). *Öğretmen el kitabı*. 2.Baskı. Ankara: Pegem Yayınları.
- Paykoç, F. (1991). *Tarih öğretimi*. B. Özer (ed). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Saban, A. (2000). *Öğrenme öğretme süreci: Yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- San, İ. (1990). Resim-İş Öğretiminde Yaratıcılık. *Orta öğretim kurumlarında resim-iş öğretimi ve sorunları*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları, 145-176.
- Senemoğlu, Nuray. (1997). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Ertem Matbaacılık.
- Sönmez, Veysel. (1999). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*, İstanbul: M.E.B. Yayınları.
- Sözer, E. (1998a). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilimlerin öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Sözer, E. (1998b). Sosyal Bilimler Kapsamında Sosyal Bilgilerin Yeri. G. Can (ed). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları. 1-13.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı düşünce*. 2.Baskı. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Şahin, F. (2000). *Okulöncesinde fen bilgisi öğretimi ve aktivite örnekleri*. İstanbul: Ya-pa Yayınları.
- Varış, F. ve diğerleri. (1991). *Eğitim bilimine giriş*. F. Varış (ed). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

YÜZ YÜZE VE UZAKTAN EĞİTİMDE ÖĞRENME DENEYİMLERİNİN EŞİTLİĞİ

Öğr.Gör. Serçin Karataş

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi
sercin@gazi.edu.tr

Özet

Eğitim uygulamaları yakın bir zamana kadar bireysel ve kitlesel eğitim olmak üzere iki ayrı boyutta gelişme göstermiştir. Bireysel eğitim gereksinimleri daha çok yüz yüze eğitim, kitlesel eğitim gereksinimleri ise daha çok uzaktan eğitim uygulamaları ile karşılanmaya başlamıştır. Bugün ise uzaktan eğitim yoluyla, bireysel ve kitlesel eğitim olanaklarının bir tek yapıda bütünleştirilebilmesi için pek çok olanak ortaya çıkmış, bu olanaklardan yararlanmaya yönelik uygulamalar hızla yaygınlaşmıştır. Teknoloji temelli uzaktan eğitim uygulamalarının hızla yaygınlaşması, uzaktan eğitimi çok daha fazla sayıda insanın gündemine taşımış, uzaktan eğitim çeşitli yönleri ile tartışılır olmuştur. Bir farkla ki, yeni tartışmalar “diploma eşitliği” gibi yüzeysel bir kavramın çok daha ötesinde, doğrudan “öğrenme deneyimlerinin eşitliği” bağlamına odaklanmış bulunmaktadır. Bu makalede özde teknoloji temelli uygulamalardan yararlanılarak, yüz yüze öğretimle sağlananlara eşdeğer öğrenme deneyimleri sağlamanın mümkün olup-olmadığı konusu tartışılmaktadır. Tartışmanın hedefi sıkça görüldüğü gibi sıradan çözümler sunmak ya da “evet/hayır” türü bir yargıda bulunmak değil; bu konunun tartışılmasında dikkate alınması gereken ayrıntıları vurgulamaktır.

Anahtar Sözcükler

Öğrenme deneyimlerinin eşitliği, teknoloji temelli eğitim, eşitlik kuramı, uzaktan eğitim kuramları, etkileşimli teknolojiler.

THE EQUIVALENCY OF LEARNING EXPERIENCES IN DISTANCE AND FACE TO FACE EDUCATION

Inst. Sercin Karatas

Gazi University, Faculty of Education
sercin@gazi.edu.tr

Abstract

Educational applications have recently improved in two dimensions individual and mass education. While, the requirements of individual education have been covered by face-to-face education, the requirements of mass education have been covered by applications of distance education. As for today, for to have become a united whole of the possibilities of individual and mass education through distance education have appeared lots of possibilities. Applications toward the utilization of these possibilities have become widespread rapidly. Because the technology based distance education applications have become widespread rapidly, made distance education a current issue for lots of people and distance education become debated for many sides. There is one difference; the new debates are focused on the context of direct “equivalency of learning experiences” more than what follows of superficial like “equivalency of certificates”. In this paper, basically it is debated whether is it possible to provide learning experiences equivalent to the ones provided by face-to-face instruction by benefiting from technology-based applications. The target of the debate is not to present one level solutions or not to judge as “yes/no”; is to stress the details of this issue.

Keywords

Equivalency of learning experiences, technology based education, equivalency theory, distance education theories, interactive technologies.

KURAMSAL TEMELLER

Bir kısmı günümüz için oldukça modası geçmiş sayılabilecek olsa da, değişik biçimlerde uzaktan eğitim uygulamalarının on dokuzuncu yüzyılın ilk yarısına kadar uzanan bir geçmişi vardır. Uzaktan eğitimi kuramsal inceleme konusu yapan çalışmalar ise yaklaşık yarım yüzyıl kadar önce başlamıştır. Bu çalışmalardan her biri uzaktan eğitime ilişkin belli bir algılama tarzını ortaya koymakta, uzaktan eğitimin belli yönlerini vurgulamaktadır.

Uzaktan eğitimin ne olarak görüldüğü ya da nasıl algılandığı konusu önemlidir. Çünkü uzaktan eğitim uygulamaları bu algılara uygun şekilde yönlendirilmekte; yapılan değerlendirmeler bu algılama biçimlerinden etkilenmekte; uzaktan eğitime ilişkin beklentiler de aynı şekilde, bu algılama tarzlarının bazen sonucu, bazen de kaynağı olarak ortaya çıkmaktadır. Örneğin uzaktan eğitimi sadece öğrenci-öğretmen bağımsızlığını sağlayan bir sistem olarak görmek, belli bir merkezden öğrencilere kitaplar, ders notları gönderip, televizyon yayınları yapmaktan öte bir derinlik içermeyen uygulamaları beraberinde getirmektedir. Buna karşılık etkileşim unsurunun abartılması da, uzaktan eğitimin sağladığı diğer avantajları göz ardı edip, uzaktan eğitim öğrencilerinin kendine özgü pek çok gereksinimlerinin karşılanamamasına neden olmaktadır.

Holmberg (1989) uzaktan eğitimin, sınıflarda ya da aynı bina içinde öğreticilerin, anında ve sürekli bir biçimde, öğrencileri gözetim altında bulundurmadığı, öğretimi gerçekleştiren kurumun planlama, rehberlik ve öğretim olanaklarından yararlanmaya dayalı, tüm öğretim kademelerinde çok çeşitli çalışma biçimlerini içerdiğini ifade etmiştir. Moore (1973) da, uzaktan eğitimi birbirinden zaman ve mekan açısından ayrı, öğretmen ve öğrenciler arasında gerçekleşen, öğrenci etkinliği ve kendi kendine öğrenme prensibine dayalı bir eğitim uygulaması olarak tanımlamıştır (Şimşek ve Karataş, 2002).

Wedemeyer için uzaktan eğitimin özü, öğrencinin bağımsızlığıdır. Bu sebeple üniversite düzeyinde uzaktan eğitimi tanımlamak için Wedemeyer 1973'te *bağımsız çalışma -theory of independent study-* kavramını kullanmıştır (Keegan, 1996). Wedemeyer'in bu kuramı sadece öğrencileri değil, programı öğretmen ve öğrenci bağımlılığından, öğretmeni yönetim türü fazladan iş yükünden, öğrencileri ve öğretmenleri belli dersleri, biçimleri, metodolojileri seçme ve genel bireysel özelliklere sahip olma zorunluluğundan kurtarmaktadır.

Moore (1973), uzaktan eğitim için "özerklik" ve "uzaklık" kavramlarına dayanan bir kuram geliştirmiştir. Moore'un bakış açısı tamamen okul ortamının dışına odaklanmıştır. O, okul ortamını, öğrenme ve öğretme etkinliklerinin gerçekleştiği mekan olarak tanımlamıştır. Moore'a göre uzaktan eğitim, öğrencinin özerk ve öğretmen-den mesafe ve zamanca uzak olduğu bir eğitim sistemidir. Moore, uzaklık kavramının öğretmen ve öğrenci arasındaki mesafeyi belirtmede yetersiz kaldığını belirtmektedir. Ona göre uzaktan eğitim öğrencisi yalnızdır; kendi öğrenmesini ge-

liştirmede ileri derecede sorumluluk almak ve kendini kontrol etmek zorundadır (Keegan, 1996).

Holmberg'in 1970'lerde geliştirmeye başladığı, 1990'larda daha da şekillenmiş olan *etkileşim ve iletişim kuramı -theory of interaction and communication-*, uzaktan eğitimde yönlendirilmiş iletişimin yanı sıra, ait olma duygusu ve işbirliğinin, önemli bir eğitsel değere sahip olduğu varsayımına dayanmaktadır. Holmberg'e göre öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim, öğrenmenin temelidir. Bu iletişime katılmak, öğrencinin öğrenmeden zevk almasına ve güdülenmesine neden olmaktadır. Holmberg'in kuramının önemi, uzaktan eğitim sistemlerine özgü bir süreç tanımlaması getirmesinden kaynaklanmaktadır. Holmberg'in uzaktan eğitim anlayışında, bireysel etkinlik ön plana çıkmaktadır (Simonson, Schlosser ve Hanson, 1999; Keegan, 1996).

Moore'un 1980'de önerdiği bir diğer kuram ise, *etkileşimsel uzaklık -transactional distance- kuramıdır*. Moore, bu kuramı etkileşim, yapı ve bireysel özerkliğin bir fonksiyonu olarak tanımlamıştır. Uzaktan eğitim uygulamalarında, öğrencilerin etkileşimsel uzaklığı algılayış biçimleri, öğrenci doyumunu ve güdülenmenin belirleyicisidir. Uzaktan eğitim düzenlemelerinde, öğrencilerin etkileşimsel uzaklığı algılayışlarının, akademik başarı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu yönündeki araştırma bulguları (Hopper, 2000), bu yaklaşımı desteklemektedir.

Peters tarafından daha çok, uzaktan eğitimin ortaya çıktığı koşullara dikkat çekmeye dönük olarak geliştirilmiş olan kuram, *endüstri -theory of industrialization of teaching* kavramına dayanır. Peters'e göre malların endüstriyel üretimi ile paralel olarak ele alınmadıkça, uzaktan eğitimin ortaya çıkışını ve gelişme dinamiklerini doğru algılamak mümkün değildir. Bu kurama göre, geleneksel sözel ve gruba dayalı öğretim, endüstri devrimi öncesine özgü bir eğitim uygulamasıdır. Uzaktan eğitimin, eğitim endüstrisinin henüz gelişmediği dönemde gerçekleşmesi mümkün değildi. Peters'in yaklaşımı uzaktan eğitimde öğretim materyallerinin üretimine ve uygun altyapı koşullarına dikkat çekmesi açısından önemlidir. Bu yaklaşımın uzaktan iletişim teknolojilerini temel alan daha yeni kuramlara da öncülük ettiği düşünülebilir (Şimşek, 2002).

Peratton'un yaklaşımı ise daha çok, uzaktan eğitim sistemlerinin özgünlüğünü vurgulamaya yöneliktir. Bu kuram uzaktan eğitimin, öğretim için her türlü kaynağın kullanılmasına olanak verdiği, örgün eğitim sistemlerinin neden olduğu pek çok sınırlamayı ortadan kaldırabileceği, maliyeti düşürebileceği, hizmeti yaygınlaştırabileceği, eğitsel iletişimi geliştirebileceği varsayımlarına dayanmaktadır (Şimşek, 2002). Hatta Simonson (2003), Peratton'un bu yaklaşımını, eğitim felsefesinin yanı sıra mevcut iletişim kuramlarının öğelerinin yeni bir düzenlemesi olarak değerlendirmektedir.

Knowles'in 1973'teki yetişkin eğitime *-androgogy-* yönelik çalışması da artık bir uzaktan eğitim kuramı olarak dikkate alınmaya başlandı (Simonson, 2003). Bu kuram, yetişkin öğrencilerin kendilerini, kendi kendini yöneten bireyler olarak gördüklerini ve kendilerini kendi kişisel başarıları ve deneyimleri açısından tanımla-

dıklarını ileri sürmektedir. Knowles'ın bu kuramı; bilme gereksinimi, öğrenci yaşantılarının rolü, öğrencilerin benlik algısı, öğrenmeye hazır olma, öğrenmeye yönelim ve güdülenme gibi çeşitli varsayımlara dayanır (Knowles, 1996).

Yetişkin eğitiminden etkilenerek, hem yetişkin hem de genç uzaktan öğrencilerin, kendi öğrenme ürünlerini kontrol etme isteğinde olan, güdülenmiş, kendi kendini yönetebilen bireyler olmalarını öngören *işbirlikli özgürlük kuramı -theory of cooperative freedom-* literatürde yerini almıştır. Bu kuram, uzaktan eğitim öğrencilerinin en az özgürlük kadar işbirliğine de ihtiyaçları olduğunu savunmaktadır. Ses, video ve bilgisayar konferansı gibi yeni grupla iletişim teknolojileri, uzaktan eğitimde işbirliğini kolaylaştırmak amaçlı tasarlanabilirler. Öte yandan öğrencilere katı bir uzaktan eğitim programı ile sınırlandırılmadan sunulan öğretim izlencesi, zaman, mekan, erişim, ortam ve hız bakımından yüksek düzeyde bir seçim hakkı, özgürlüğü de beraberinde getirir. İşbirlikçi özgürlük kuramı, birbiriyle tezatmış gibi görünen iki kavramı; grup işbirliği ile birey özgürlüğünü birleştiren bir eğitim sistemi öngörmektedir (Paulsen, 2002).

UYGULAMANIN GENEL GÖRÜNÜMÜ

Amerika Birleşik Devletleri, Avrupa Birliği Ülkeleri, Japonya, Kanada, Hindistan, Avustralya gibi, uzaktan eğitim alanında önemli deneyim ve birikime sahip ülkeler yanında, gelişmekte olan pek çok ülkede uzaktan eğitim, karşılanamayan eğitim gereksinimlerini gidermek için ciddi bir seçenek olarak görülmektedir. Bu ülkelerin her birinde, hemen her öğretim kademesinde değişik yöntemlere dayalı uzaktan eğitim hizmetleri verilmektedir. Aynı şekilde, geleneksel ya da ileri teknolojilere dayalı uzaktan eğitim uygulaması yapan kurumların sayısı da her geçen gün artmaktadır.

Gubernick ve Ebeling (1997), bilgi teknolojilerinin hızla çoğalması ve internet temelli öğretimi gerçekleştirmenin nispeten kolay olmasının uzaktan öğrenmeyi, yüksek öğretimde önemli bir konuma getirdiğini ileri sürmektedir (Koresdoski, 2000). Amerika Birleşik Devletleri'nde web destekli öğretim sunan uzaktan eğitim programlarının sayısı 1994-95 öğretim yılından 1997-98 yılına kadar %72 oranında artış göstermiştir (Soefijanto, 2002).

Türkiye'de uzaktan eğitimin yaklaşık olarak Cumhuriyet tarihi kadar eski bir geçmişi vardır. Başlangıcından bugüne kadar uzanan gelişim seyri içinde incelendiğinde Türkiye'de uzaktan eğitim çok değişik alanlarda ve bütün öğretim kademelerinde uygulanmıştır. Mektupla Öğretim, Televizyon Okulu, YAYKUR, YAYÇEP, Açıköğretim Fakültesi deneyimleri, bugün Türkiye'de çok sayıda kurumun uzaktan eğitim hizmeti verme girişimine kaynaklık etmiştir.

Halen devam etmekte olan Açıköğretim Fakültesi uygulaması yanında, yükseköğretim düzeyinde Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi de internet teknolojilerinden yararlanarak değişik uzaktan eğitim uygulamaları yürütmektedir. Bunlardan Anadolu Üniversitesi

Açıköğretim Fakültesi, Türkiye'nin en yaygın uzaktan eğitim uygulaması olma özelliğini taşımaktadır.

Yükseköğretim düzeyinde uzaktan eğitime başvuran ve yerleştirilen öğrenci sayıları Çizelge 1'de verilmiştir. Çizelgedeki verilerden de anlaşılabilceği gibi çağ nüfusunun sadece %12 kadarı, yükseköğretimden yararlanabilmektedir. Bu verilerden herkesin, yüksek öğretimden yararlanmadığı sonucuna varmak yanlış olmayacaktır.

Çizelge 1. Yükseköğretimde uzaktan eğitime başvuran ve yerleşen öğrenci sayılarının yıllara göre dağılımı.

Yıllar	Çağ Nüfusu	ÖSYM'ye		Başvuran/ Çağ Nüfusu	Yerleşen/ Çağ Nüfusu
		Başvuran	Yerleşen		
1999	5.063.000	1.478.365	484.475	30.3	10.4
2000	5.025.000	1.414.823	439.061	31.2	11.4
2001	5.371.000	1.473.908	455.913	31.0	11.8

Kaynak: Gökdağ, 2002.

Türkiye'de ilk ve orta öğretim düzeyinde eğitim alan öğrenci sayısı 16 milyonun üzerindedir. Zorunlu sekiz yıllık temel eğitim uygulaması nedeniyle önümüzdeki yıllarda üniversiteye başvuracak öğrenci sayısında artış beklenmektedir. Yapılan kestirimlere göre 2005-2006 öğretim yılında üniversite sınavına girecek öğrenci sayısı 2.000.000'u aşacaktır (YÖK, 2001, 30). Dolayısıyla çağ nüfusunun okullaşma oranı, belki daha da düşebilecektir.

Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü bünyesinde, eğitim olanağından yoksun bireylere uzaktan öğretim yolu ile eğitimlerini tamamlama imkanı veren açık öğretim okulları uygulaması hayata geçirilen projelerden birisidir. Bu proje; Açık İlköğretim Okulu, Açıköğretim Lisesi ve Mesleki ve Teknik Açıköğretim Okulu olmak üzere 3 ayrı okulla uygulamaya geçirilmiştir.

1998-1999 eğitim öğretim yılında hizmete giren Açık İlköğretim Okulu'na bu güne kadar 219.863 öğrenci kayıt olmuş, bu öğrencilerden 43.147'si diploma almaya hak kazanmıştır. 2002 yılına kadar Açıköğretim Lisesi'ne 465.594 öğrenci kayıt olmuş olup, 136.028 öğrenci diploma almaya hak kazanmıştır. Mesleki ve Teknik Açıköğretim Okulu'na "Elektrik Tesisatçılığı Yetki Belgesi" almak üzere son beş yılda 3574 öğrenci kayıt olmuş, bunlardan 2135'i yetki belgesi almaya hak kazanmıştır (EĞİTEK, 2002).

EŞİTLİK TARTIŞMASI VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Yukarıda da ifade edildiği gibi, ileri teknolojilerin de etkisi ile, farklı isimler altında, uzaktan eğitim uygulamalarının sayısı arttıkça, bu uygulamalardan yararlanan kişi sayısı da artmaktadır. Gelinek noktada dikkatler daha çok, bir ileri uzaktan eğitim uygulaması olan internet temelli uzaktan eğitim uygulamaları üzerinde odaklanmıştır. Bu uygulamadan yararlanan insan sayısının çokluğu, gerek yararlanan kişileri ve

bu tür programları finanse eden kuruluşları, gerekse araştırmacıları, internet temelli öğrenme sistemlerini, yüz yüze öğrenme sistemleri ile kıyaslamaya yöneltmiştir. Bu yönelimle tutarlı olarak, konu ile ilgili pek çok araştırma yapıldığı dikkati çekmektedir. Araştırmalar, her iki uygulama türünün etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılmasına dönüktür. Alandaki araştırma gereksinimine de dikkat çekmek adına, bu araştırmalara kısaca değinmekte yarar görülmektedir.

Johnson, Aragon, Shaik ve Palma-Rivas'ın (2002) yaptıkları deneysel araştırmada, yüksek lisans öğrencilerinden oluşan iki gruptan birisi yüz yüze, diğeri çevrimiçi eğitim almış; uygulamada aynı öğretmen, program, kurum, içerik ve projeler kullanılmıştır; iki öğrenci grubu, öğrenme sonuçları açısından karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonunda; her ne kadar, her iki ders biçiminde de öğrenme ürünleri bakımından fark bulunmasa da, yüz yüze eğitim alan öğrencilerin, öğretim elmanı ve tüm ders niteliği ile ilgili algılarının daha olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Bu araştırmada her iki grup, öğrenme deneyimleri değil, öğretmen, kurum, program, içerik, proje ve öğrenci değişkenleri açısından eşleştirilmiştir. Ancak bu eşleştirmelerin de yüzeysel olduğu görülmektedir. Örneğin öğrenciler arasındaki eşleştirme, öğretim kademesi ya da düzeyinden ibarettir. Aynı şekilde içerik ya da projelerin eşleştirilmesi, öğrenme deneyimlerinin eşleştirilmesi anlamına gelmemektedir.

Sumner ve Hostetler (2002), bir sistem analizi projesinde, öğrencilerin, gruplar halinde, bilgisayar konferansı ve yüz yüze iletişimden yararlandıkları bir araştırma yapmışlar; bu araştırmada grupların karar verme nitelikleri arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Bulgulara göre, bilgisayar konferansı, öğrencilerin değerlendirme görevlerinde; yüz yüze oturumlara göre daha etkili olmuştur.

Soefijanto (2002), Thornam ve Phillips'in (2001) öğretim yöntemi ve öğrencilerin bir haftada harcadıkları ders saatini, bağımsız değişken; öğretim elemanı-öğrenci etkileşimini, bağımlı değişken olarak aldıkları çalışmalarında, etkileşim üzerinde iki yönlü ANOVA uyguladıklarını ve iki grup arasında anlamlı bir fark bulduklarını aktarmaktadır. Bu uygulamadan elde edilen bulgulara göre, çevrimiçi eğitim alan grupta, etkileşimin daha az olduğu sonucuna varılmıştır.

Rivera, McAlister ve Rice(2002) web temelli, yüz yüze ve ikisinin bir arada kullanıldığı karma bir model ile üç sınıfta bir pilot çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmada, öğrenci başarısı, öğrenci doyumu ve öğretim elemanının deneyimleri karşılaştırılmıştır. Farklı öğretim elemanları, aynı metni, benzer görevleri ve test bankası sorularını kullanmışlardır. Bu çalışmada farklı gruplardaki öğrenci başarısı arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Jung, Leem ve Choi'nin (2002), araştırmalarında, kitap ve radyo ya da televizyon programlarının kullanıldığı geleneksel uzaktan eğitim dersleri ile web temelli dersler karşılaştırılmış; web temelli dersleri bitirme oranının, geleneksel uzaktan eğitim derslerini bitirme oranından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Schutte (1997), sosyal istatistik dersinde 33 öğrenci üzerinde deneysel bir araştırma yapmıştır. Bu ders, yüz yüze öğretim ve web temelli öğretim olmak üzere iki ayrı aşama ve modüle yürütülmüştür. Her iki öğretimde de metin, ders ve sınavlar standardize edilmiştir. Araştırma denencelerinin aksine, web destekli öğretimin, yüz yüze öğretimden %20 daha yüksek bir başarı sağladığı belirlenmiştir.

LaRose, Gregg ve Eastin'in (1998) çalışmasında, telekomünikasyona giriş dersi, ses ve grafik destekli bir web dersine dönüştürülmüştür. Bu derste öğrenciler daha önceden kaydedilmiş sınıf etkinliklerini dinleyebilmekte ve aynı zamanda, ders planını da web sayfası üzerinden takip edebilmektedirler. Aynı ders yüz yüze eğitimle bir başka gruba da uygulanmıştır. ANCOVA sonuçları deney grubunun sınav sonuçları, öğrenci tutumları ve öğretmenin anında tepkileri açısından kontrol grubuna eşit olduğunu göstermiştir.

Rivera, McAlister ve Rice (2002), bir çok araştırmanın, öğrenme, performans ve başarı gibi faktörlerin uzaktan eğitim ve yüz yüze sınıflarda karşılaştırılabileceğini; buna karşın uzaktan eğitimin öğrenci ve öğretim elemanlarının algı ve doyum düzeyleri ile ilgili araştırmaların, bu araştırma sonuçları ile tutarlı olmadığını aktarmaktadır.

Rivera, McAlister ve Rice'in (2002) aktardığına göre; Carr'in (2000), psikolojiye giriş dersinde yaptığı çalışmada, dönem sonu sınavlarında web temelli ders alan öğrencilerin, yüz yüze ders alanlara göre ortalama %5 daha yüksek bir başarı gösterdikleri belirlenmiştir. Aynı öğrenciler, sürekli olarak yüz yüze ders alanlara göre daha az mutlu olduklarını ifade etmişlerdir.

Sumner ve Hostetler'in (2002) araştırmasına katılan deneklerde yüz yüze eğitimde doyum oranı %75 iken, bilgisayar konferansında doyum oranı %40 olarak gözlenmiştir. Araştırmacılar, bu bulguyu yüz yüze eğitimde iletişim kurma olanağının daha fazla olmasına bağlamaktadırlar. Grup başarısının performans ölçümlerine göre; proje etkinliklerini yerine getirmede bilgisayar konferansını kullanan gruplar önemli ölçüde daha başarılıdır.

Molidor (2002), etkileşimli televizyon, web destekli öğrenme modülleri, etkileşimli mesaj panoları ve elektronik postanın kullanıldığı çok düzeyli uzaktan eğitimin etkililiğini incelemiştir. Ek olarak aynı dersi yüz yüze alan öğrenciler ile doyum karşılaştırmaları yapılmıştır. Ancak araştırmaya katılan her iki grup, yaş, mezuniyet derecesi, evde bilgisayar olup olmaması gibi demografik özellikler açısından önemli farklılıklar göstermektedir. Araştırmanın sonunda, uzaktan öğrenci öğrencilerin, doyum düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Jung, Leem ve Choi'nin (2002) kitap ve radyo ya da televizyon programlarını kullanan geleneksel uzaktan eğitim derslerini, web temelli derslerle karşılaştıran araştırmalarında, öğrencilerin %70'inden daha fazlası, web temelli derslerde öğretim elemanlarının sağladıkları teknik ve öğretimsel destek, ders tasarım stratejileri ve etkin çevrimiçi tartışmalar açısından doyuma ulaşmışlardır.

LaRose, Gregg ve Eastin'in (1998) çalışmasında, öğrenci doyumunun nitel boyutlarını değerlendirmek için açık uçlu görüşmeler yapılmıştır. Sonuçlar, bu dersin web üzerinden yapılmasının daha avantajlı olduğu denencesinin doğrulandığını göstermiştir.

Timura (1995) beş yüz firmada, insan kaynakları uzmanlarının yüz yüze ve uzaktan eğitim sonucu verilen diplomalarla ilgili algılarını karşılaştırmıştır. Araştırmada insan kaynakları uzmanlarının, uzaktan eğitim programlarının yüz yüze eğitim programları ile verilenlere denk diploma sunmadıklarını düşündükleri belirlenmiştir.

Higgins'in (1993) araştırması, işverenlerin okul ücretleri sebebi ile uzaktan öğrenme programlarını desteklediğini, ancak bunlara yüz yüze programlar kadar değer vermediğini göstermiştir.

West (1995), kampus içinden ve kampus dışından verilen iki mühendislik programını karşılaştırmıştır. West, kabul edilen kurum adına rağmen ve uzaktan öğrenci öğrencilerin daha yüksek maaş almalarına ve mesleklerinde terfi etmelerine rağmen, işverenlerin uzaktan öğrenme diplomalarına karşı olumsuz bir algıları olduğunu göstermiştir (Akt. Koresdoski, 2000).

Johnson (1998) uydu yoluyla canlı televizyon kullanarak tek-yönlü ve çift-yönlü öğretimi incelemiştir. Öğrenciler, internet ve diğer elektronik ortam anlamında uzaktan eğitim derslerinin, en az yüz yüze iletişim yöntemi kullanılarak verilen dersler kadar etkili olduğunu belirlemişlerdir.

YENİ YAKLAŞIMLAR

Simonson ve arkadaşları tarafından geliştirilen *eşitlik kuramı -equivalency theory-*, “Uzaktan eğitim öğrencilerinin öğrenme deneyimleri, yüz yüze öğrenen öğrencilerin öğrenme deneyimlerine ne kadar eşit olursa, öğrenme sonuçları da o kadar eşit olur” varsayımına dayanmaktadır. Başka bir söyleyişle, eğer öğrencilere eşit öğrenme deneyimleri sunulabilirse, onların öğrendikleri de birbirine eşit olur (Simonson, Schlosser ve Hanson, 1999).

Eşitlik kuramı dışındaki yaklaşımlar; uzaktan eğitim uygulamasında öğretmen ve öğrencinin hem fiziksel hem de zamansal özerkliğini kaçınılmaz görmekteyiz. Buna karşılık eşitlik kuramı özellikle zamansal özerklikten, kısmen ödün vermek gerekebileceğini vurgulamaktadır. Bunun nedeni olarak da, yüz yüze öğrenme deneyimlerine eşit deneyimler sağlayabilmek için, zaman paylaşımı (senkron) uygulamaların eğitsel potansiyeline başvurma gerekliliğidir.

Genel olarak, öğrenme görevine uygun yöntem ve teknoloji kullanıldığında; öğrenci-öğrenciye etkileşim ortamı oluşturulabildiğinde ve öğrenciye zamanında geribildirim verilebildiğinde uzaktan eğitimin, en az yüz yüze eğitim kadar etkili olabildiğini gösteren araştırmalar (Moore ve Thompson,1990; Verduin ve Clark,1991), eşitlik kuramının temel tezlerini destekler niteliktedir.

Eşitlik kuramına göre uzaktan eğitim; birbirinden uzaktaki öğrenci ve öğretmenler arasındaki etkileşimin ileri iletişim teknolojileri ile gerçekleştiği resmi ve kurumsal bir öğrenme sistemidir. Eşitlik kuramının anahtar elamanları; eşitlik, öğrenme deneyimi, uygun uygulama, öğrenciler ve öğrenme sonuçlarıdır. *Eşitlik*, uzaktan ve yüz yüze öğrenen öğrencilerin deneyimlerinin nitelik ve sonuç olarak birbirine eşit olması olarak algılanmaktadır. *Uygun uygulama* kavramı, öğrenme deneyimlerinin birey olarak öğrencinin ihtiyaçlarına uygun olduğu ve öğrenme durumunun müsait olduğu ve öğrenme deneyimlerinin doğru dürüst ve zamanında olduğu anlamına gelmektedir. *Öğrenciler* ise, kurumsal öğrenme etkinliğinin gerçekleştiği bir derse ya da bir öğretim ünitesine katılan kişilerdir. *Öğrenme sonucu*, öğrenme deneyimleri sonunda, öğrenci davranışlarında meydana gelen açık, ölçülebilir ve kalıcı değişimlerdir. Öğrencinin gözleyerek, hissederek, duyarak ya da yaparak öğrenmesini artırdığı her şey bir *öğrenme deneyimidir* (Simonson, Schlosser ve Hanson, 1999).

Öğrenme deneyimlerinin eşitliği, basit bir örnekle açıklanmaktadır: Farklı geometrik şekiller olmalarına karşın, bir üçgen ve bir dikdörtgenin alanları ya da hacimleri nasıl birbirine eşit olabilir; benzer şekilde uzaktan ve yüz yüze öğrenen öğrencilerin deneyimleri de nitelik ve sonuçları itibarıyla birbirine eşit sayılabilir (Simonson, 1999). Uzaktan eğitimde, öğretimi planlamanın amacı, her öğrenci için deneyimlerin toplamını eşitleyecek bir yaklaşım geliştirme olarak öngörülmektedir (Simonson, Schlosser ve Hanson, 1999).

Eşitlik kuramında, her bir öğrenci, farklı öğretim stratejisini kullanabilir, öğrenme kaynakları farklılaşabilir ya da kişisel olarak yeni etkinlikler belirleyebilir. Eğer uzaktan eğitim dersleri etkili bir şekilde tasarılabilir ve eşit öğrenme deneyimleri sağlarsa, öğrenciler dersin öğretim amaçlarına ulaşabilirler (Simonson ve Schlosser, 1995).

Simonson ve Schlosser (1995), öğrenmenin gelişmesine yardımcı olan öğrenme deneyimlerinin elde edildiği bağlamın, bu yaklaşım önemli unsurlarından biri olduğunu vurgulamaktadırlar. Farklı öğrenciler, farklı zamanlarda ve farklı öğrenme geçmişleri ile farklı öğrenme bağlamları isteyebilirler. Bazı öğrenciler daha fazla gözlem yapmayı tercih ederlerken, bazıları daha fazla uygulama yapmayı tercih edebilirler. Burada önemli olan, öğretimi planlarken, bu deneyimlerin hepsini her bir öğrenciye eşit şekilde sunmayı garanti etmektir.

Horton (2000), ağ ortamında sağlanabilecek çok sayıda öğrenme etkinliği tanımlanmaktadır. Bu tanımlamalar, yüz yüze öğrenme deneyimlerine eşit uzaktan öğrenme deneyimleri sağlanabileceği konusunda cesaret vericidir. Tanımlanan etkinlikler incelendiğinde görülmektedir ki, yüz yüze öğretim ortamında kullanılan hemen her türden öğrenme etkinliğinin ağ ortamında, uzaktan eğitim amacıyla kullanılacak biçimleri de vardır. Ağ ortamında sunum, tartışma, gösterim, soru-cevap, beyin fırtınası, durum çalışması, bilgi avcılığı, işbirlikli öğrenme, problem merkezli öğrenme gibi çok sayıda öğretim yöntemi uygulanabilir. Bu yolla öğrenenlerin okuma, yazma, gözleme, dinleme, yapma türü deneyimler kazanması mümkündür (Şimşek, 2002).

SONUÇ

Uzaktan eğitim alanındaki kuramsal yaklaşımlar incelendiğinde, cevabı hala tartışılmakta olan birkaç temel soru dikkati çekmektedir. Uzaktan öğrenme sistemlerinde öğrenci-öğretmen uzaklığı kaçınılmaz mıdır? Öğrencinin zamansal özerkliği kaçınılmaz mıdır? Uzaktan öğrenme sistemleri, yüz yüze öğrenme sistemleri kadar etkili olabilir mi? Bu soruların kaynağı tamamen kuramsal değildir. Günümüzde uzaktan eğitim tüm ülkelerde ve öğretim alanlarında hızla yaygınlaşmakta, bu yöndeki uygulamalar giderek daha fazla insanı ilgilendirir hale gelmektedir. Bu nedenle uzaktan eğitim öğrenci, öğretmen, akademisyen, işveren, eğitim yöneticileri ve veliler gibi değişik kategorideki insanların gündeminde bulunmaktadır.

Uzaktan ve yüz yüze eğitimin birbirine eşit olup-olamayacağı konusunda yalnızca ilgililer arasında değil, araştırma bulguları arasında da çelişkiler bulunmaktadır. Uzaktan ve yüz yüze öğrenme sistemlerini karşılaştırmaya yönelik araştırmalarda üç temel sorun dikkati çekmektedir. Birincisi, alandaki araştırmaların hemen tamamının uzaktan eğitimle ilgili geleneksel kuramlara dayanmasıdır. Bu durum, basit bir güncellik problemi değildir. Bu kuramlar genel olarak, yeni iletişim teknolojileri ile oluşturulabilecek değişik uygulama seçeneklerini öngörebilmede ve bu teknolojilerin öğrenme üzerindeki etkisini yordamada açıkça yetersiz kalmaktadırlar. Örneğin araştırmaların nerede ise tamamı, zaman paylaşım (senkron) öğrenme sistemleri seçeneğini göz ardı etmektedir. Çünkü geleneksel kuramlarda, öğrencinin hem zaman, hem de mekan açısından özerkliği, nerede ise vazgeçilmez bir koşul olarak algılanmaktadır.

İkinci temel sorun, ilgili araştırmaların genel olarak toptancı ve yüzeysel bir yaklaşımı paylaşmalarıdır. Her iki sistemi karşılaştıran araştırmalarda öğrenme sonuçlarının ayrıntıları genellikle göz ardı edilmiştir. Örneğin her iki sistemin farklı öğrenme alanlarındaki (bilişsel, duyuşsal, devinsel) etkililikleri araştırmaya değer bir konudur. Araştırmaların işlevi, her iki öğrenme sisteminden hangisinin daha üstün olduğu konusunda yargılar üretmek değil; her iki sistemin hangi koşullarda ve hangi amaçlar için, nasıl kullanılabileceğine ilişkin, uygulamayı yönlendirici bulgular sağlamaktır.

Üçüncü olarak, her iki sistemin karşılaştırılmasına yönelik araştırmalarda genel olarak öğretmen, kurum, program, öğrenci grubu, içerik ya da öğrencilere yaptırılan projeler eşleştirilirken; öğrencilere sağlanan öğrenme deneyimlerinin eşitlenmesi genellikle göz ardı edilmiştir. Oysa literatüre dayalı pek çok çalışma, öğrenme deneyimindeki eşitliğin, öğrenme sonuçlarında da eşitliğe neden olabilecek kadar etkili bir faktör olduğu yönünde, test edilmemiş görüşler içermektedir. Bu sorunun temel kaynağının metodolojik yüzeysellik olduğu değerlendirilmektedir. Araştırmalar daha çok, kullanılan ortamlar ve genel (conceptual) yöntemler üzerine yoğunlaşmakta, ayrıntılı bakıldığında bu ortamların ya da yöntemlerin öğrenme üzerindeki etkisini değiştirebilecek çok sayıda seçeneği ihmal etmektedirler.

Alanda yapılmış çok sayıda araştırma bulunmasına karşılık; uzaktan eğitim yoluyla, yüz yüze eğitimle sağlananlara eşit öğrenme deneyimleri sağlanıp sağlanamayacağı;

öğrenme deneyimleri eşitliğinin öğrenme sonuçlarında eşitliğe neden olup olmayacağı, her iki sistemin etkililiğinin öğrenme sonuçlarının tür ve niteliğine bağlı olarak değişip değişmeyeceği gibi noktalara ilişkin önemli belirsizlikler dikkati çekmektedir.

Uzaktan eğitim yoluyla gerçekten, yüz yüze öğretime eşit öğrenme sonuçları elde etmek mümkün müdür? Mevcut araştırma bulguları ümit vericidir. Ancak bunun, pek çok değişkene bağlı olabileceğinden daha fazlasını söylemek, mevcut bulguları zorlamak olacaktır. Kısaca bu konunun ayrıntılarına duyarlı araştırmalara ihtiyaç vardır. Bu konuda ortaya konulan kesin cevapların çoğu, araştırmalardan çok sezgi- lere ve test edilmemiş varsayımlara dayanmaktadır.

Bu konudaki tartışmalar alışık olduğumuz anlamda uzaktan ya da yüz yüze eğitim dışında bir üçüncü boyutu da kapsamak durumundadır: Teknoloji temelli ya da sanal sınıf eğitimi. Bu tür bir eğitim uygulamasının geleneksel uzaktan eğitimden farklı özellikleri olduğu görüşü dikkate değerdir. Örneğin böyle bir eğitim bir yandan öğrenci ile bilgi kaynağı arasında fiziksel uzaklığa olanak tanırken, diğer yandan etkileşim adına zamansal özerkliğin sınırlanmasında bir sakınca görmemektedir.

Sonuç olarak geleneksel anlamda uzaktan eğitim yoluyla, yüz yüze eğitime eşit öğrenme sonuçları elde etmek pek mümkün görünmemektedir. Oysa kimileri tarafından uzaktan eğitimin yeni sürümü, kimileri tarafından da özgün bir sistem olarak algılanan teknoloji temelli uzaktan eğitim bu konuda daha güçlü bir potansiyele sahiptir. Bunun nedeni açıktır: Teknoloji temelli eğitim hem yüz yüze eğitimin, hem de geleneksel uzaktan eğitimin güçlü yönlerini bir tek sistemde toplayabilmektedir.

KAYNAKLAR

- EĞİTEK. (2002). *Çağı yakalama 2000 projesi*. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün web sitesindeki http://egitek.meb.gov.tr/Egitek/E_devlet/e_DonusumYarisma_Son.html adresinden, 22.12.2002 tarihinde ulaşıldı.
- Gökdağ, D. (2002). Türk yükseköğretim kurumlarının yararlanamadığı güç: Açıköğretim. *Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu*'nda sunulan bildiri. Anadolu Üniversitesi'nin web sitesindeki http://aof20.anadolu.edu.tr/bildiriler/Dursun_Gokdag.doc adresinden, 24.10.2002 tarihinde ulaşıldı.
- Gubernick, L. ve Ebeling, A. (1997). I got my degree through e-mail. *Forbes*, 159(12), 84 - 90.
- Holmberg, B. (1989). *Theory and practice of distance education*. Londra ve New York: Routledge.
- Hopper, D.A. (2000). *Learner characteristics, life circumstances, and transactional distance in a distance education setting*. Yayınlanmamış doktora tezi. Wayne State University. http://www.lib.umi.com/dissertations/preview_all/9992211 adresinden, 12.09.2002 tarihinde ulaşıldı.
- Horton, W. (2000). *Designing web based training*. NY, Chichester, Weinheim, Brisbane, Singapore, Toronto: John Wiley.
- Johnson, K. (1998). *Student attitudes and perceived learning effectiveness of courses offered in the satellite television mode of instructional delivery at the United States army logistics management college*. Virginia Commonwealth University. Dissertation UMI order number 9917747.
- Johnson, S.D., Aragon, S.R., Shaik, N. ve Palma-Rivas, N. (2002). *Comparative analysis of online vs face-to-face instruction*. Illinois Üniversitesi'nin web sitesindeki <http://www.outreach.uiuc.edu/hre/public/comparison.pdf> adresinden, 25.11.2002 tarihinde ulaşıldı.
- Jung, I., Leem, J. ve Choi, J. (2002). An evaluation study on the effects of web-based instruction. Korea National Open University sitesi: http://knouide.knou.ac.kr/ide_eng/d/d_5_4.htm adresinden, 22.12.2002 tarihinde ulaşıldı.
- Keegan, D. (1986). *The foundations of distance education*. London: Croom Helm.
- Knowles, M. (1996). *Yetişkin öğrenenler göz ardı edilen bir kesim*. Çev. Ayhan, S. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Koresdoski A.E. (2000). *The value of distance learning graduate degree programs to employers and employees*. Yayınlanmamış doktora tezi. Nova Southeastern University.
- LaRose, R., Gregg, J., & Eastin, M. (1998). Audiographic telecourses for the web: An experiment. *Journal of Computer-Mediated Communication [On-line]*, 4, (2). Journal of Computer-Mediated Communication On the Web Quarterly sitesi: <http://www.ascusc.org/jcmc/vol4/issue2/larose.html> adresinden, 05.01.2003 tarihinde ulaşıldı.
- Molidor, C.E. (2002). *The development of successful distance education in social work: A comparison of student satisfaction between traditional and distance education classes*. National Social Science Association'ın web sitesindeki <http://www.nssa.us/nssajrnl/18-1/htm/14/14.htm> adresinden, 25.11.2002 tarihinde ulaşıldı.

- Moore, M.G. ve Thompson, M.M., Quigley, A.B., Clark, G.C., ve Goff, G.G. ile birlikte (1990). The effects of distance learning: A summary of the literature. *Research Monograph* No. 2. University Park, PA: The Pennsylvania State University, American Center for the Study of Distance Education. (ED 330 321)
- Paulsen, M.F. (1995). The hexagon of cooperative freedom: A distance education theory attuned to computer conferencing. *The Distance Education Online Symposium*. KDAS web sitesindeki <http://www.kdasem.dk/didaktikgl/12-10.htm> adresinden 03.01.2002 tarihinde ulaşıldı.
- Rivera, J.C., McAlister, M.K. ve Rice, M.L. (2002). *A comparison of student outcomes and satisfaction between traditional and web based course offerings*. State University Of West Georgia Distance & Distributed Education Center web sitesindeki <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/fall53/rivera53.html> adresinden, 25.11.2002 tarihinde ulaşıldı.
- Schutte, J.G. (1997). *Virtual teaching in higher education: The new intellectual superhighway or just another traffic jam?* California State University Northridge Department of Sociology'nin web sitesindeki <http://www.csun.edu/sociology/virexp.htm> adresinden, 02.01.2003 tarihinde ulaşıldı.
- Simonson, M. (1999). Equivalency theory and distance education. *Tech Trends*, 43, (5), 5-8.
- Simonson, M. (Baskıda). *Distance education foundations*. Columbus, OH: Prentice Hall.
- Simonson, M. ve Schlosser, C. (1995). More than fiber: distance education in Iowa. *Tech Trends*, 40, (3), 13-15.
- Simonson, M., Schlosser, C. ve Hanson, D. (1999). Theory and Distance Education: A New Discussion. *The American Journal of Distance Education*, 13, (1).
- Soefijanto, T. (2002). An effort to implement the advantages of face to face learning in distance education. Boston University web sitesindeki <http://people.bu.edu/totok/FACE.html> adresinden, 12.10.2002 tarihinde ulaşıldı.
- Sumner, M. ve Hostetler, D. (2002). A comparative study of computer conferencing and face-to-face communications in systems design. *Journal of Interactive Learning Research*, 13, (3), 277-291.
- Şimşek, N. (2002). Teknoloji destekli eşitlik açıköğretimde daralmayı gerektirir mi? *Ankara Üniversitesi eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34,(1-2),71-75.
- Şimşek, N. ve Karataş, S. (2002). Uzaktan eğitim teknolojilerinin potansiyeli. Jandarma Okullar Komutanlığı Uzaktan Eğitim ve Araştırma – Geliştirme Semineri'nde (05-06 Şubat 2002) sunulan bildiri. *Seminer Kitabı*, 54-83.
- Verduin, J.R. ve Clark, T.A. (1991). *Distance education: The foundations of effective practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

TÜRKİYE’DE GENÇLİĞİN EĞİTİMİ SORUNU VE KAYNAKLARINA SOSYO-KÜLTÜREL BİR YAKLAŞIM

Yrd.Doç.Dr. Osman Kafadar

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
okafadar@comu.edu.tr

Özet

Bu makalede, Türkiye’de sosyal değişmelere paralel olarak ivme kazanan kültürel kimlik arayışı çerçevesinde ortaya çıkan gençlik sorunları ve kaynakları eğitim bağlamında irdelenmektedir. Bu amaçla, önce gençlerin eğitimi sorunuyla ilişkili temeldeki iki yaklaşım belirtilmektedir. Daha sonra Türkiye’deki gençlik sorunlarının kaynakları, ‘aktarıcı’ modele dayanan eğitim ile ‘yaratıcı’ modele dayanan eğitim biçimi arasındaki karşıtlıkta ortaya konulmaktadır. Türk toplumunun kültürel değişmelere uğradığı batılılaşma sürecinde zihniyet açısından Batılı özelliklere sahip olamama olgusunun, gençliğin eğitimi sorununun kaynaklarından birisi olduğu ileri sürülmektedir. Kültürel değişme sonucunda ortaya çıkan yabancılaşma, anomi ve kültür parçalanmasının, Türkiye’de gençlik sorunlarının kaynağında bulunan önemli sosyal olgular olduğu sonucuna varılmaktadır.

Anahtar Sözcükler

Gençliğin eğitimi, gençlik sorunları, kültürel kimlik.

A SOCIO-CULTURAL APPROACH TO THE ISSUE OF EDUCATION THE YOUTH AND ORIGINS OF IT IN TURKEY

Asst.Prof.Dr. Osman Kafadar

Canakkale Onsekiz Mart University
Faculty of Education
okafadar@comu.edu.tr

Abstract

The youth problems and its origins occurring in the limits of the search of cultural identity which accelerates with parallel to social changes in Turkey is examined in this article in terms of education. There are two major approaches to explain the problems of youth education. Basis of the Turkish youth education can be explained by having two opposite approaches: memorization of input and creative learning. The westernization of Turkey without capturing the peculiarities of the process mentally, causes some cultural changes which also lead alienation and cultural division and this kind of a processes considered to be are of the main problems of youth education.

Keywords

Youth education, youth problems, cultural identity.

GENÇLİK VE EĞİTİMİ SORUNUNA YAKLAŞIM

Gençlik sorunlarının temelde birbirleriyle çatışan iki farklı yaklaşımdan kaynaklandığı ileri sürülebilir. Birincisinde gençliğin yetiştirilmesinden söz edildiğinde, eğitimle gençlere verilmek istenilen bilgi, beceri, değer ve tutumlar ön plâna çıkar. Burada eğitim sisteminin başlıca boyutlarıyla ele alınması söz konusudur. Bu yaklaşım kısaca “Nasıl bir gençlik istiyoruz?” sorusuyla özetlenebilir.

İkinci yaklaşımda ise, gençlik ön plândadır. Burada genç bir varlık imkânıdır. O kendi özünü yine kendisi belirleyecek bir varlık imkânına sahiptir. Bu yaklaşım ilkindeki sorunun temelden değiştirilmesini gerektirir. Soru şudur: “Genç ne olmak ister?”

Esasen, her iki yaklaşımın da gençliğin eğitimi sorunuyla yakından ilişkili olduğu açıktır. İster gencin istenilen bir şekilde herhangi bir eğitim modeliyle yetiştirilmesi olsun, isterse bizzat gencin kendisinin istediği bir takım bilgi ve davranışları edinmesinde olsun, sonuçta gencin bir eğitim sürecinden geçmesi kaçınılmazdır. Bunun için Birleşmiş Milletlerce benimsenen “öğrenim yapan, hayatını kazanmak için çalışmayan ve kendine ait bir konutu bulunmayan kişi” (Gökçe, 1975, 14) tanımı, öğrenim yapmayı gençlik kavramının açıklanmasında önemli bir özellik olarak belirginleştirmesi, eksiklikleriyle birlikte, oldukça anlamlıdır. Gerçekten de üzerinde birleşilen genel geçer bir genç ve gençlik tanımı bulunmamasına rağmen, gençliğin eğitimi, gençlik kavramının ayrılmaz bir boyutudur. Çünkü genç bir varlık imkânıdır. Bu varlığın kendisini dışı açması, Rogers’ın ifadesiyle bireyin kendisini gerçekleştirecek özgün ve mutlu bir varoluş biçimi geliştirmek, ancak eğitimle mümkündür.

Öte yandan gençliğin eğitimi, gençleri eğitmenin meşruluğu sorununu da beraberinde getirir. Aslında bu sorunun “Niçin?”le değil, “Nasıl?”la ilgili olduğu açıktır. Çünkü “bireyin bir toplumsal varlık olarak, insan olma niteliklerini ancak toplumsal bir çerçevede kazanacağını kabul ediyorsak, genç kuşakların eğitilmelerini de zorunlu olarak onaylıyoruz demektir” (San, 1985, 209). Fakat gençlerin eğitilmesinin meşruluğu sorununu daha çok, “aktarıcı” modele dayanan toplumdaki mevcut kültürün genç kuşaklara aktarılması ve aşılması yönündeki eğitim biçimi ile “yaratıcı” modele dayanan gençleri otonom bireyler olarak kabul edip değerler arasında kendi kararlarını belirlemeye onları hazırlamak (Büyükdüvenci, 1993, 34-5) yönündeki demokratik eğitim biçimi arasındaki karşıtlıkta aramalıdır.

Bu makalede, Türkiye’deki gençlik sorunlarının kaynaklarını bu karşıtlık bağlamında ele alınan bir yaklaşım denemesi ortaya konulmaktadır. Böyle bir yaklaşıma, kamuoyunda sivil toplum modelinde demokratikleşerek kalkınma tartışmalarının yapıldığı bir ortamda, özellikle toplumun ebedî mirasçıları olacak gençliğin eğitimi sorununun önem kazandığı temel fikrinden hareketle, oldukça ihtiyaç vardır diye düşünülmektedir.

GELENEKSEL KÜLTÜR-BATILILAŞMA İKİLEMİNDE GENÇLİK

Türkiye’de gençlik sorunlarının, temelde toplumumuzun tarihiyle birlikte ortaya çıkan sosyo-kültürel yapının, çağdaşlaşma sürecine girilmesiyle karşılaştığı değişme çabaları içerisinde oluşan, özellikleri pek de belirgin olmayan tarihî-siyasî-sosyal-kültürel-ekonomik bir ortamdan kaynaklandığı düşünülmektedir. Gerçekten de, özellikle Tanzimat’la birlikte gittikçe yoğunlaşan bir ivme kazanan batılılaşma süreci, her ne kadar modern Batı fikirleriyle ilişkilerimizin artması, çeşitli modern okulların kurulması, gazete ve dergilerin çoğalması, medeniyet ve kültürel yönden gelişmemizi etkilemişse de, toplumda günümüze kadar ulaşan derin sarsıntılar da doğurmuştur (Akder, 1968, 621). Bu sarsıntılar ilk olarak Batı medeniyetiyle karşı karşıya gelen bazı Osmanlı aydınlarında ortaya çıkmıştır.

Batılılaşma sürecinin çok önemli bir kesitini oluşturan Tanzimat dönemi, asırlarca insanımızın şuurunda, mazisinde kazanmış halde bulunan değerlerinden, karşılaşılan Batı medeniyetinin ezici üstünlüğüne karşı duyulan hayranlık ve aşağılık kompleksinin sonucunda Batının taklit edilmesiyle ortaya çıkan yeni şekillerle beraber vazgeçilememesi paradoksunun içten içe yaşandığı bir ikilikler halitası olarak belirginleşir. Batıdan gelen rüzgârlar o kadar hızlı ve etkili esmiştir ki, daha yüzyılın başlarında Reisülküttap Atıf Efendi, Fransız İhtilâli’ni Voltaire ve Rousseau gibi “meşhur zındıkların eserleriyle husule gelmiş bir fisk u fücür cümbüşü” (Tanpınar, 1985, 51) olarak niteleyip küçümseyerek Osmanlı toplumuna takdim etmiş, ancak üç çeyrek yüzyıl sonra aynı hareket Osmanlı toplumunu etkilemeye başlamıştır. Öyle ki, intiharı ile pozitif bilimlere hizmet etmeyi düşünecek bir noktaya gelen Beşir Fuat gerçeği, bize “bir asırdan beri Avrupa’ya yönelme çabaları içinde tutulan hatalı yolun bir cephesinin nesiller üzerindeki yıkıcı tesirini” (Okay, 74) göstermesi bakımından son derece dikkat çekici bir olaydır.

Gerçekten de, XIX. yüzyılın sonlarına gelindiğinde, toplumda en azından aydınlar ve yeni açılan okullardan mezun olan okumuşlar arasında bir medeniyet bunalımı baş gösterir. Bu atmosferde geleneklere karşı kayıtsızlığı bir tarafa, aldığı Fransız terbiyesinin etkisiyle, toplumun değerleriyle uyşamadığı zaman onları inkâra kadar giden, Ahmet Mithat Efendi’nin yabancılaşmış, köksüzleşmiş aydınları kastederek “Dekandan”lar olarak nitelediği bir neslin toplandığı ve hatta yetiştiği yeni bir edebiyat çevresi olan Edebiyat-ı Cedîde topluluğu ortaya çıkmıştır. Cemil Meriç’in (1979, 57) ifadesiyle “ülkesiyle göbek bağı koparan bir intellijansiyanın dramı” olarak değerlendirilebilecek bir “kaçış edebiyatı” ortaya koyan Servet-i Fünûn yazarları, “Avrupa düşüncesinde ün kazanan yazarların yazılarındaki natüralist, materyalist, ateist, sosyalist, ya da anarşist argaçlardan kendi kafalarına uygun bir düşünce kumaşı dokurlar ki bunun en ayırıcı yanı geçmişi ret, çağa koşmak, ona uydurmak isteğidir” (Berkes, 373). Bu yabancılaşmış zihniyetin en güzel örneklerini Servet-i Fünûn’un başyazarı olan Tevfik Fikret, yazdığı “Sis”, “Tarih-i Kadim” ve “Mazi-Atı” gibi şiirlerde vermiştir.

Türk toplumunda batılılaşma hareketlerinin gittikçe yoğunlaştığı II. Meşrutiyet döneminde ise, daha açık bir şekilde gençlik bunalımından söz edilmeye başlanır. Bunalımın kaynağı olarak da, gençlere verilen eğitimde batılı değerlerle toplumun geleneksel değerlerinin birbiriyle çatışır bir şekilde ele alınması görülür. Ziya Gökalp (1973, 278-80) *Yeni Mecmu'a*'da yayınladığı bir yazıda sorunu şöyle ele alır:

Gençlik arasında din buhranının doğmasına sebep, bir taraftan okullarda din terbiyesi verenlerin hakiki İslâmiyet'i bilmemeleri, diğer yönden de müspet ilimleri okutan öğretmenlerin bu ilimlerin aslını öğrenmiş olmamaları, yani filozof bulunmamalarıdır. Gençlik, bu iki tesir altında düşünmeye başlayınca, zaruri olarak, bir taraftan din ile akıl arasında diğer yönden din ile örf arasında uyumsuzluk olduğuna kani olur....

İşte hakiki İslâmiyet'i bilmeyen bazı öğretmenlerin akla yahut örfe zıt gelenekleri dine ait göstermeleri, gençlerin zihnini şaşırta en büyük âmil olmuştur.

Gökalp sorunu bu şekilde ortaya koyduktan sonra, gençlerde din bunalımının doğmasını önlemek için, okullarda bir taraftan din derslerini veren öğretmenlerin bilimsel gerçekleri, İslâmiyet'in akla önem veren bakış açısıyla değerlendirebilmelerine yol açacak şekilde gerçek İslâmiyet'i bilmeleri, diğer taraftan da pozitif bilimleri okutan öğretmenlerin bilimlerin aslını bilim-din çatışmasına yol açmayacak şekilde öğrencilere öğretmeleri gerektiğini belirtir.

Bu sorun, Batı medeniyetinin temellerinin iyi algılanmamış olmasından kaynaklanır. Gerçekten de Batı medeniyetini "hakkıyla takdir ederek gereği gibi değerlendirmek güçlüğü" batılılaşma sürecimizin en büyük engellerinden biri olagelmıştır (Sayılı, 1985, 15). Nedir bu hakkıyla değerlendirilemeyen?

Mümtaz Turhan (1994, 143-4)'a göre bu engel, Batı medeniyetiyle aramızdaki esas farkın "asırların bir mahsulü olan ilim, ilmî düşünce ve tefekkürden gelme atitudü, bir zihniyet farkı olduğu"nun görülmeşiştir. Turhan (1980, 45), batılılaşmamıza engel olan sebepleri şöyle açıklar:

Bu sebepler, Garp medeniyetini lâıyıkıyla anlayamamak, bu medeniyetin ana unsurlarının nelerden ibaret olduğunu kavrayamamak, bu esas kıymetler arasındaki münasebetleri tespit edememek ve işe nereden başlanması lâzım geldiğini tâyin hususunda acz göstermek, yâni ne yapacağımızı bilememektir.

Şu halde batılılaşma serüvenimizdeki başarısızlıklarımızın temelindeki varolan esas eksiklik zihniyet sorunudur. Nedir Batı zihniyeti? Bu zihniyetin genellikle şu üç öğeden oluştuğu ileri sürülür: Özgürlük, bireycilik ve eşitlik. Bu üç öge rasyonalist zihniyette birleşirler. Batı tarihî şartlar içinde oluşan ve yüzyıllar süren sosyal, ekonomik ve kültürel değişmelerin sonucunda bu zihniyete sahip olmuştur.

Acaba bugün Türk toplumunda yaşanan demokratikleşme sürecinin sancıları içerisinde ortaya çıkan gençlerin ailelerinden ve eğitim ortamlarından kaynaklanan baskının, kuşaklar çatışmasına yol açan sorunların temelinde, toplum bireylerinde

özgürlükçü, bireyci ve rasyonalist bir zihniyetin yerleşmemesi olgusu olmasın? Gerçekten de özellikle daha Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren Batıdaki reformcu eğitim akımlarının üzerinde durduğu “hayat ve çocuğa görelilik”, “kendi kendini yönetme”, “faaliyet ve iş” gibi yeni eğitim prensipleri programlara esas alınarak çeşitli düzenlemelere ve uygulamalara gidildiği halde, bugün hâlâ eğitim sistemimizin geleneksel hava içerisinde öğretmen ve program merkezli bir anlayışla demokratik eğitimden uzak bir yapı arz etmesi düşündürücüdür. Böyle bir yapı içerisinde gençlerin okullarda aldığı eğitim ve öğretim ile hayata atıldıkları zaman karşılaştıkları gerçekler arasındaki karşıtlıktan ortaya çıkan uyum sorunları ve hayal kırıklıkları, Türkiye’de gençlerin eğitiminden kaynaklanan sorunlar olarak güncelliğini ve önemini korumaktadır. Öyle ki kişilik ve bireysel farkları dikkate almayan söz konusu örgün eğitim ortamına, Türk ailesinin geleneksel baskıcı ve aşırı koruyucu özelliğinden kaynaklanan aile ortamı da eklenince, gençlerde otonom davranışlar geliştirme, yapıcı ve yaratıcı faaliyetlere girme, bağımsız düşünebilme ve karar verebilme gibi doğrudan doğruya özgürlük ve bireyselliğe önem veren rasyonalist bir zihniyetin eksikliği nedeniyle oldukça önemli psiko-sosyal sorunlar ortaya çıkmaktadır.

Aslında gençlerimizin bir çok sorunu da, geçiş halinde olan bir toplum olmamızdan kaynaklanmaktadır. Türk toplumu Tanzimat’tan bu yana medeniyet ve kültür değiş-tirme yoluna girmiştir. En geniş anlamıyla medeniyet ve kültür, sonuçta bir yaşayış tarzından başka bir şey değildir. Ancak bu yaşayış tarzı, belirli bir tarihî oluşum sürecinde gelişen kurumların, belirli bir zihniyet ve dünya görüşünün sonucu olarak ortaya çıkar. İşte Osmanlı toplumunun da kendisine özgü bir yaşayış tarzı, bir dünya görüşü vardı. Halbuki II. Mahmut devrinde başlayan medeniyet ve kültür değiş-melerinde temelli bir zihniyet değişikliğine yol açacak bir yöntem izlenmediğinden, görünüşte batılı fakat özde yine doğulu olan bir toplum yapısının ortaya çıkmasına neden olundu. Daha da önemlisi, eski kültürdeki fonksiyonel hayat unsurları ve kurumları, yerlerine tatmin edici yeni unsurlar ikame edilmeden ortadan kaldırıldı (Turhan, 1994, 163-4). Sonuçta kültürün maddî görünüşlerinde meydana gelen değişmelere karşılık, özünde temelde bir değişiklik oluşumu yaşanmadığından “kültürel gecikme” denilen sosyal olgu, hayatın bütün alanlarında derin etkisini gösterdi. Bu bir “kültür şoku” idi. Kültür şokunun sonucu olarak toplumun sosyo-kültürel hayatında bir çok aksaklıklar meydana geldi. Ekonomik ve sosyal yapıdaki hızlı değişmeler toplumu köksüzleştirdi. Alışlagelen sosyal kurumların değişmesi, inanılagelen değerlerin anlamını yitirmesi, insanımızda hayatın anlamsızlığı ve güvensizliği duygusunu pekiştirdi (Ergil, 1980, 61). Elbette böyle bir ortam içinde gençler kendilerinden önceki kuşakları yeterli ve olumlu benimseyememekte, onların gelenek, din, ideoloji, dünya ve hayat görüşü gibi değerleriyle çatışmalar yaşamaktadır. Bunun için genç kuşaklar başka ve yeni değerler arama çabası içine girmektedir. Bu arada dengeli, tutarlı, akla ve gerçeklere uygun güvenilir yetişkin sesi duymadıkları ölçüde de hem kendilerine, hem çevreye giderek yabancılaştıkları ortadadır (Ekşi, 1977, 105-6). Nitekim bugün Türkiye’nin metropollerinde de ortaya çıkan hippiler, heavymetalciler, uyuşturucu bağımlıları gibi kimlik karmaşasından bir çıkış yolu olarak toplumdan kendilerini soyutlayarak, karşı kültür oluşturan

gruplar yanında, özellikle kendileri için en ümit verici görünen ideolojilere saplanıp şiddet ve terör hareketlerine giren gençlerin sorunlarının kaynaklarını, söz konusu yabancılaşma olgusunda aramak yerinde olacaktır.

KÜLTÜREL BELİRSİZLİK VE PARÇALANMA

Bugün gerek toplum gerekse eğitim sistemi olarak yekpare bir kültürel referans çerçevesine sahip olamadığımız açıktır. Her ne kadar daha Cumhuriyetin başlarında Tevhid-i Tedrisat Kanunu çıkarılarak eğitim ve öğretim aynı amaçlar etrafında birleştirilmeye çalışılmışsa da, bugün Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Anadolu, İmam-Hatip ve normal liseler ile özel okulların her birinde ayrı ayrı değerlere yönelen farklı zihniyetlerde gençler yetiştirilmektedir. Buralarda yetişen gençlerin -Ziya Gökalp'in (1982, 300-1) "Levanten-Sofî-Tanzimatçı" tiplemesini hatırlatan şekilde- bir kısmı, tamamen Batıya açık bir kimlik modeli geliştirirken, bir kısmının anti-laik bir davranış ve düşünüş tarzına girdiği, diğer bir kısmının ise kültüre yabancı ve hatta düşman bir zihniyet sahibi olduğu ileri sürülmektedir. Türkiye'de bugün gençliğe genelde belli bir referans çerçevesi olmaktan uzak kültürel bir belirsizlik ve hatta bir kültür parçalanması söz konusudur. Böyle bir belirsizlik ve parçalanmışlık içinde, genç karşılaştığı olayları ve kendisine benimsetilmek istenilen değerleri, nasıl açık ve net bir şekilde algılayacaktır? Giderek bu durum, Türk toplumunda yaygın bir şekilde hissedilen kimlik bunalımını doğurmaktadır. Bunalımdan en çok nasibini alanlar da, doğal olarak, henüz kişiliklerini oluşturma sürecinde olan gençler olmaktadır. Böylece kimliğini sağlam dayanaklara oturtamayan gençler, otonomi ve girişim yeteneğini geliştirememekte, dolayısıyla da aile, okul, iş ve günlük hayatta birçok sorunlarla karşılaşmaktadır. Eğitim sürecinde, özellikle yükseköğrenim sırasında daha önce içinde yaşadığı kır veya küçük şehir hayatının geleneksel değerleri ile içine girdiği büyük şehirlerdeki üniversite ve kent hayatının yeni değerleriyle karşılaşan genç, bu iki ayrı dünya arasında bocalamakta, okulda başarısız olmakta, çoğunlukla hemen dayanacak insanlar veya gruplar arama yüzünden çeşitli ideolojik gruplara girmekte, eski değer yargılarına isyan ederek cinsel bakımdan hiçbir kural tanımayan aşırı cinsel özgürlük davranışları gösterebilmektedir.

Kültürel belirsizlik ve anomi, bugün Türk toplumunda öylesine belirginleşmiştir ki, din gibi kültürün aslî unsurlarına yaklaşım açısından devlet ve geniş halk kesimleri karşı karşıya bile gelebilmektedir. Din derslerinin her seviye ve türdeki okul programlarından 1930'lu yıllarda çıkarılarak din eğitimine herhangi bir şekilde yer verilmemesi, (Okutan, 1983, 417-8) sonuçta 1950'li yıllardan itibaren halkın istek ve beklentileri doğrultusunda İmam-Hatip Okullarının açılmasına neden olur. Bugün bazı kesimlerce, bu okulların halkın rağbetine karşılık, sekiz yıllık zorunlu eğitimin bir uygulaması olarak kapanma ile karşı karşıya gelmesi durumu, temelde dine karşı, devlet ile halk arasında varolduğu ileri sürülen farklı yaklaşımdan kaynaklanmasına bağlanmaktadır. Diğer taraftan üniversitelerde yaşanan başörtüsü sorunu, gençlik sorunlarının sosyo-kültürel boyutlarının Türkiye'de aldığı mesafeyi göstermek açısından ilginçtir. Yine laiklik üzerindeki tartışmalar, bu kavramın bir yönüyle "halk"

ve “yönetim” tarafından farklı algılanışıyla ilgilidir. Bu çatışma ve farklılaşma, yalnızca yekpare bir halk ile yönetim arasında değildir. Farklı halk kesimleri arasında da çatışma vardır. Öyle ki, sosyo-kültürel parçalanmışlık ve anomi, 1970’li yıllarda toplumun “sol” ve “sağ” olarak bölünmesi olgusuna neden olurken, 1990’lı yıllarda da “laik” ve “anti-laik” şeklinde yeni bir bölünme tehlikesinin gündeme gelmesinde en önemli nedenlerden birisi olarak görülmektedir.

Bugün Türk toplumu için diğer bir bölünme tehlikesi, çok daha farklı bir biçimde Güneydoğu ve Doğu Anadolu Bölgelerindeki Kürt sorunuyla yaşanmaktadır. Özellikle bu bölgelerde yetersizliklerin kaynaklık ettiği bu sorun, bir taraftan PKK terörü şeklinde en acımasızca şiddet olaylarına dönüşürken, diğer taraftan da toplumun bir türlü kurulamayan kültürel bütünleşmesine yeni darbeler indirmektedir.

Böylesine tehlikelerin yaşandığı bir toplumda, gençliğin belli bir kimlik oluşturmamasını beklemek oldukça iyimserlik olur. Kaldı ki, cumhuriyet döneminde toplumu belli bir kültürel kimlik etrafında toplama işinde pek de başarılı olunamadığı kabul edilen bir gerçektir. Nitekim Türk kimliğinin tarihsel kökleri üzerine ileri sürülen görüşlerin (Güvenç, 1993) farklılığı, hatta bunların birbirleriyle çelişen paradigmaları, Türk toplumunun kültürel kimliği konusunda insanı “Biz kimiz?” sorusuyla karşı karşıya getirip şaşırtmaktadır. A. Hamdi Tanpınar (2000) bu soruyu, “Huzur”da Cumhuriyet inkılaplarının yarattığı “kültür boşluğu” ve “medeniyet krizi” kavramlarıyla romanın kahramanı Mümtaz vasıtasıyla okuyucuya sordurur.

Esasen, Tanzimat’la başlayan, Meşrutiyetle olgunlaşan ve Cumhuriyet döneminde tamamen ortaya çıkan kültür boşluğu ve kültürel kimlik sorununun kaynakları iki kutupludur. Bu kutuplara İoanna Kuçuradi (1981, 53-4) şöyle değinir:

Yüzyulumuzun başında, benzemeğe çalıştığımız batı... nasıl bir batıydı? Sözle savunuculuğunu yaptığı ve klasik çağdan beri düşünürlerin batı düşünce tarihine getirdiği değerlerin çoğunu fiilen hiçe sayan; kendisinde geçerli olan değer yargularının, sözle savunduğu değerlere ters düştüğü ve bu ikiyüzlülüğe karşı başkaldırmaların başladığı bir batı: yirminci yüzyılın başlarındaki için için kaynayan batı.

Böylece batıdan bize gelenler arasında, o dönemin değer yargıları ve o dönemdeki batının dertleri de geldi, hem de gecikmeli geldi ve batıunkinden çok farklı olan toplumsal-kültürel yapımızdan gelen sorunlarla birleşti. Atatürk’ün 1938’e kadar, özel ve tarihsel kişiliği ile çok defa kurduğu geçici denge, gerçekliğin teşhisini zorlaştırmıştır. Ve Atatürk devriminin neler getirdiği, ancak Atatürk’ün ölümünden sonra görülmeye başlanmıştır. Bundan dolayı, bugün Atatürk’ün yaptıklarıyla geçinmeğe çalışmak, gerçekte ya da sözde geçinmeğe çalışmak, çıkar bir yol olmuyor.

Gerçekten de, resmi tarih tezinin okul programlarında yoğunlaşmasına karşılık, 1960, 1971 ve 1980 askeri müdahalelerinin her defasında Kemalizmi yeniden pekiştirmeye yönelik suni çabaların mantığını anlamak pek mümkün görünmüyor. Her

üç müdahalede de gençlik hareketlerinin yoğunlaştığı ortamda yaşanan sorunların kaynağını, böylesine basit ve işi ucundan alan bir yaklaşımla Atatürk inkılaplarından tavizler verme veya sapmada görme zihniyetiyle, ülke sorunlarının çözümünün mümkün olmadığı hususu, bugün üzerinde durulan ve tartışılan en önemli konulardan biridir.

SONUÇ

Aslında bu sorunların temelinde pek dikkate alınmayan çağa özgü evrensel bir oluşum vardır: Çağdaş/teknolojik toplumun kendi içinde geliştirdiği değer sorunları ve her zaman kolayca bir sosyal anomiyeye dönüşebilecek karmaşık ilişkiler düzeni. Keniston “Amerikan Toplumunda Yabancılaşmış Gençlik” (1965) adlı eserinde, çağdaş toplumun sürekli olarak gencin değer sistemlerinden yabancılaşmasına kaynaklık ettiğini savunur. Ona göre, çağdaş toplum geçirdiği uzun süreli toplumsal değişim ve parçalanma nedeniyle, gençler için hem cazip değildir, hem de gençlere açık değildir. Gençler, böyle bir toplumda yetişkinlerin dünyasını ümit kırıcı, hilekâr, sapık, zorlayıcı ve anlamsız bir dünya olarak görürler (Ekşi, 1977, 67). Çağdaş toplumda ortaya çıkan sosyal değişimleri, gençlik açısından, Atalay Yörüköğlu (1985, 196-9) ise şöyle değerlendirir:

20. Yüzyılın baş döndürücü gelişmeleri kuşaklar arasında sürüp gelen çatışmayı su yüzüne çıkardı. Bilimsel ve teknolojik yenilikler yaşam biçimlerini ve değer yargılarını değiştirdi... çağdaş toplumlardaki aşırı uzmanlaşma öğretim sürecini uzatarak gençlerin topluma karışmasını geciktirdi. Öte yandan gittikçe uzun yaşayan eski kuşaklar uzun süren çalışma alanlarında kalarak gençlerin yolunu tıkadılar.... makineleşme beden gücüne olan gereksinimi de azalttı...

Tüm bu nedenler gençliğin belli bir kesiminin topluma yabancılaşması sürecini doğurdu. Gençler yetişkinlerin dünyasına kuşku ve güvensizlikle bakıyorlar. Bu dünya onlara karmaşık, soğuk, aşırı uzmanlaşmış, acımasız insandan çok şey alıp götüren bir ortam olarak görünüyor....

Bir başka çelişki de şurada yatmaktadır: Kültürel değişme teknolojik değişimin gerisinde kalmaktadır. Bu nedenle gence evde aşılana değerler ile toplumdaki değerler birçok konuda çelişmektedir.... Bu değerler karşısında genç için gerçek değerler ve anlamlı amaçlar bulmak çetin bir arayış ve seçim işi olmaktadır.

Gerçekten de, özellikle 1950’li yıllardan bu yana Türkiye’de gençlik sorunlarının kaynağında da, sanayileşme, kentleşme süreciyle birlikte ortaya çıkan çağdaş toplumun evrensel sorunları yatmaktadır. Ancak geçiş halinde bir toplum olarak henüz bazı değerlerin etkilerini sürdürmeleri nedeniyle, bu sorunlar Batı toplumlarındaki gençliğe göre bizde daha az belirgindir. Buna karşılık, çağdaş Batı toplumlarında yüzyıllardır süren oluşum içinde ortaya çıkan bazı kurumlar, söz konusu sorunların yaygınlaşmasını en aza indirerek gençlere tatmin edici rasyonel araçlar sunarken, biz bu araçlardan yoksunuz. Her zaman övündüğümüz Türk aile kurumu ise, bir taraf-

tan gün geçtikçe yıpranmakta, bozulmakta ve gençlere sorunlarının çözümünde referans çerçevesi olmaktan çıkarken, diğer taraftan da bizzat otoriter ve aşırı koruyucu yapısıyla bazı sorunlara kaynaklık etmektedir.

En geniş anlamıyla halen sahip olduğumuz kültür yapımız, çağdaş kültürle çelişmektedir. Bir taraftan geleneksel değerlerin önemini vurgulayan ve onları yaşatmaya çabalayan kültürel atmosfer, diğer taraftan da kalkınmak için batılı gibi olmak gerektiği şeklindeki yönlendirmeler arasında kalan gençlik, bocalıyor. Çoğu defa yaptığı ise, Batıya öykünürken ancak maddi unsurlarını, yani Batı medeniyetinin temelindeki zihniyetten çok bunların somut görüntülerini benimseyerek taklitçi oluyor, gülünç kalıyor.

Bugün hâlâ “çağdaş uygarlık düzeyine ulaşma” idealinde çektiğimiz sıkıntıların, karşılaştığımız engellerin, üzerinde durulmaya çalışılan gençlik sorunlarının temelindeki sosyo-kültürel çelişkilerden kaynaklandığı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Akder, N. (1968). Üniversite buhranı ve gençliğin bunalımı. *Türk kültürü*, 6 (69), 603-643.
- Berkes, N. (?). *Türkiye’de çağdaşlaşma*, İstanbul: Doğu-Batı Yayınları.
- Büyükdüvenci, S. (1993). Türkiye’nin demokrasi ve eğitim sorunu. *Eğitim Bilimleri BirinciUlusal Kongresi Ankara 24-28 Eylül 1990, Bildiriler II-I Eğitim Programları ve Öğretim*. Ankara: Ankara Üni. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 33-35.
- Ergil, D. (1980). *Türkiye’de terör ve şiddet yapısal ve kültürel kaynakları*, Ankara: Turhan Kitabevi.
- Ekşi, A. (1982). *Gençlerimiz ve sorunları*, İstanbul: İstanbul Üni. Yayınları.
- Gökçe, B. (1975). *Gecekondu gençliği*, Ankara: Hacettepe Üni. Yayınları.
- Güvenç, B. (1993) *Türk kimliği*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1973). *Gençlerin tutumları kültürler arası bir karşılaştırma*, Ankara: ODTÜ Yayınları.
- Kuçuradi, İ. (1981). Bugünkü Türkiye’de özgürlük sorunu, II. *Simpozyum klasik düşünce ve Türkiye 1977*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, 41-55.
- Meriç, C. (1979). *Bu Ülke*, (4.b), İstanbul: Ötüken Yayınevi.
- Okay, M. O. (?). *İlk Türk pozitivist ve natüralisti Beşir Fuad*, İstanbul: Dergâh Yayınları.
- San, C. (1985). Gençlik ve demokrasi eğitimi, *Gençliğin eğitimi ve sorunları*, Ankara: TED Yayınları, 205-213.
- Sayılı, A. (1985). Batılılaşma hareketimizde bilimin yeri ve Atatürk, *Erdem*, 1, 11-24.
- Tanpınar, A. H (1985). *19’uncu asırda Türk edebiyatı tarihi*, (6.b.), İstanbul: Çağlayan Yayınları.
- Tanpınar, A. (2000). *Huzur*, İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Turhan, M. (1994). *Kültür değişimleri Sosyal Psikoloji Bakımından Bir Tetkik*, İstanbul: Marmara Üni. İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Turhan, M. (1980). *Garphlaşmanın neresindeyiz*, İstanbul: Yağmur Yayınları.
- Yörükoğlu A. (1985). *Gençlik çağı ruh sağlığı eğitimi ve ruhsal sorunları*, Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Ziya Gökalp (1973). *Terbiyenin sosyal ve kültürel temelleri I*, Haz. Rıza Kardeş, İstanbul: MEB Yayınları.
- Ziya Gökalp (1977). *Türkçülüğün esasları*, İstanbul: Varlık Yayınları.