ARAŞTIRMA / RESEARCH / ARAŞTIRMA / RESEARCH / ARAŞTIRMA / RESEARCH

Bölüm Editörü

Prof. Dr. Giray Berberoğlu
Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü
giray@metu.edu.tr

Üniversite Öğrencilerinin Akademik Entegrasyonunu Etkileyen Etmenler

Akademisyenlerin Araştırma Etiği Konusundaki Görüşleri

Öfke Yönetimi Becerileri Programının Ergenlerin Öfke ve Saldırganlık Düzeylerine Etkisi

Bilgisayar ve Sınıf Ortamına Dayalı Durumlu Öğrenmenin Öğrenci Başarısı ve Transfer Becerilerine Etkisi

Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretim Teknolojilerinin Sistematik Kullanımına İlişkin Davranışlarının İncelenmesi

Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavının Faktör Yapısına ve Yordama Gücüne İlişkin Bir Araştırma

Yaratıcı Drama Eğitimine Katılma ve Bazı Demografik Değişkenlerin Dramaya Yönelik Tutumlara Etkisi

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK ENTEGRASYONUNU ETKİLEYEN ETMENLER

Yrd. Doç. Dr. Ahmet Aypay
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
aypaya@yahoo.com

Özet

Bu makale üniversite öğrencilerinin öğrenim görmekte oldukları akademik çevreye entegrasyon düzeylerini belirlemeye çalışmaktadır. Örnekleme altı fakültedeki 17 bölümden toplam 434 öğrenci alınmıştır. Çalışmada, öğrenciler cinsiyet, alan ve bölümlere göre gruplandığında genel akademik ortam, öğretim elemanları, akademik danışmanlık ve rehberlik, sınavlar, ödev ve projeler ve akademik kuralların uygulanması gibi konularda istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler

Üniversiteler, öğrenciler, akademik etmenler, ve akademik entegrasyon.

ISSN 1303 6475

©2003, Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 2, (4), 121-135

FACTORS AFFECTING ACADEMIC INTEGRATION OF UNIVERSITY STUDENTS

Asst. Prof. Dr. Ahmet Aypay
Canakkale Onsekiz Mart University
Faculty of Education
aypaya@yahoo.com

Abstract

This study focuses on university students' integration into the academic environment they have been currently studying. 434 students selected from 6 different faculties and 17 disciplines were included as a sample. The study found significant differences among students regarding gender, discipline, and departments on academic factors that are being considered. These factors were academic environment, faculty, academic advising and guidance, exams, homework and projects, and application of the academic rules at the university.

Keywords

Universities, students, academic factors, and academic integration.

©2003, Educational Sciences and Practice, 2, (4), 121-135

GİRİŞ

Üniversitelerin en temel fonksiyonlarından biri öğretimdir. Ortaçağda üniversitelerin ortaya çıkış amacı öğrenci yetiştirmek olduğundan görevleri yalnızca öğretimle sınırlıydı. XX. yüzyılda üniversitelerin görevleri arasına yaygın olarak girmiş olan araştırma işlevi de üniversitelerin en temel işlevlerinden biri olmuştur. Buna toplumsal değişme ve gelişmeyi sağlayacak diğer görevler de eklenmiştir (Kerr, 1982). Ancak, üniversitelerin artan görevlerine karşın öğretim işlevi önemini devam ettirmektedir. Öğretim, araştırmalar sonucu üretilen bilgi birikimi ve kültürü yeni kuşaklara aktarma amaçlarının yanında, iyi bir birey ve iyi bir meslek adamı yetiştirme, öğrencilere istendik davranışlar kazandırma gibi genel amaçları da içermektedir (Keller, 1983; Pelikan, 1992).

Türkiye'de üniversite öğrencilerinin belirli derslerle ilgili olarak öğrenmelerini, düşünme biçimlerini, stratejilerini, ölçme-değerlendirme süreçlerini ve akademik başarılarını yordamaya yönelik araştırmalar bulunmaktadır. Ancak, bu araştırmalar çoğunlukla belirli bir ders ya da konu ile; belirli öğrenci gruplarıyla ve öğretim elemanlarıyla sınırlıdır. Sınırlı sayıda araştırmada üniversitelerde vizyon gibi genel değerlendirmeler konusunda öğrenci görüşlerine başvurulmuştur (Erdem ve Tanrıöğen, 2002).

Üniversitelerde akademik konularla ilgili bu araştırmalar çoğunlukla, belirli bir grup öğrencinin akademik başarıları (Akpınar ve Üstüner, 1999; Bahar, 2002; Buyurgan, 2000; Çelik 2000; Demircioğlu ve Geban, 1996; Gülay ve Ergezen, 2001; Mirici ve Demirel, 1999), öğrenme algı, stil ve tutumları (Ergür, 2000), belirli bir ders ya da kavram konusundaki öğrenme düzeyleri (Erdemir ve diğerleri, 2000; Eryılmaz ve Tatlı, 2000; Oylum ve Dualı, 2002; Yürük ve diğerleri, 2000), öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Çapa ve Çil, 2000; Okçabol ve diğerleri, 2003), okullardaki hizmetlerden beklentileri ve okullardaki uygulamalar (Kiraz, 2001; Köroğlu ve diğerleri, 2000) gibi konuları çalışma alanı içine almakta ve alan yazında daha yaygın olarak görülmektedir. Öğrencilerin kişilik özellikleriyle ilgili çalışmalar yapılmış olmakla birlikte (Aktaş, 1997; Gümüş, 2000; öğrenciyle okul arasındaki etkileşimi inceleyen sınırlı sayıda araştırma vardır. Bu araştırmalar genellikle öğretimi değerlendirmeye yöneliktir (Başar, 2003).

Diğer yandan, öğretim elemanlarıyla ilgili olarak ise, öğretim elemanlarının öğretim işlevlerinin hem yöneticiler hem de öğrenciler tarafından değerlendirilmesi (Yeşiltaş ve Öztürk, 2000), öğretim elemanlarının internet kullanımları (Yiğit ve diğerleri, 2000), kullandıkları öğretim yöntemleri (Çakır, 2000) ve pedagojik formasyon gereksinimleri (Korkut, 1999) gibi konular araştırmacıların ilgisini çekmeye başlamıştır.

Dünyada yükseköğretim alanındaki sorunlar arasında yer alan öğrencilerin üniversitelere akademik ve sosyal entegrasyonları konusu, çok önemli bir araştırma alanını oluşturmaktadır. Öğrencilerin üniversiteye akademik entegrasyonları genel olarak onların derslere ilgi duymaları, başarılı olmaları ve okula devamları-

nın sağlaması bakımından önemlidir. Aksi halde, öğrenci öğrenim hayatına devam etmeyerek okulunu tamamen terk edebilir. Okulu terk etme, California Eyaleti Eğitim Bakanlığı tarafından şöyle tanımlanmaktadır: "...okula kayıt olan her hangi bir öğrencinin mezuniyet öncesi ya da resmi programı tamamlamadan okulu terk etmesi ya da 45 okul günü içinde öğrencinin daha önce kayıtlı olduğu okuldan yazılı olarak istediği notları ile diğer özel ya da kamuya bağlı bir okula yasal eşdeğer bir eğitim için kayıt olmaması" (Yıldırım, 1995, s.155). Öğrencinin bütün olumsuz koşullara karşın okulda kalarak öğrenim yaşamına devam etmeyi sürdürmesi ise direnme olarak adlandırılır. Okulu terk etme ve öğrenime devam etmeye direnme birbirin zıt anlamlısı olarak kullanılabilmektedir. Okul açısından öğrencinin öğrenimine devam etmesi öğrenciyi okulda tutma olarak adlandırılır. A.B.D. üniversitelerinde birinci sınıfa başlayan her üç öğrenciden biri ilk üç yılın sonunda bulunduğu üniversiteden ayrılmaktadır (Tinto,1975 ve 1993; Pascarella ve Terenzini, 1991). Bu öğrencilerden bazıları öğrenim hayatını tamamen sonlandırırken, diğerleri öğrenimlerine bir süre ara vermektedirler. Dolayısıyla, bu öğrenciler, uzun ve göreli olarak daha rasyonel kabul edilebilecek bir karar verme sürecinin sonucunda seçtikleri eğitim kurumuna uyum sağlayamayarak ayrılmaktadır. Akademik açıdan güçlü bireyler için bu konu bir sorun olarak görülmemekle birlikte, öğrencilerin tümü için sadece akademik güdülenme ile okullarında kalmayı devam ettirmeleri zordur.

Öğrencilerin üniversiteler arasında serbestçe kaydını aldırarak dolaşabildiği ve üniversite kapılarında yüksek düzeyde yığılmaların olmadığı ülkelerde okula devam konusu üniversite öğrencileri ve ana-babalar için çözülmesi gereken bir sorundur. Bu konu, eğitim kurumları için de önemli bir sorundur. Gelirinin büyük bir kısmını öğrenci ücretlerinden sağlayan özel üniversiteler için bu durum önemli bir gelir kaybına yol açmakta, devlet üniversitelerinde ise ayrılan kıt kaynakların etkili ve verimli bir biçimde kullanılamaması sonucunu doğurmaktadır. Ayrıca, gelen öğrencileri üniversitede tutabilmek kurumsal düzeyde bir kalite göstergesi olarak görülebilmektedir. Ancak, öğrencilerin yükseköğretime girişlerinin aşırı sınırlandığı Türkiye gibi ülkelerde bu sorunun boyutlarının büyüklüğü veri yokluğu nedeniyle tam olarak bilinememektedir. Ek yerleştirme ile bir programa yerleştirilen ancak kayıt yaptırmayan öğrencilerin yerine yeni öğrencilerin yerleştirilmesini içeren istatistikler vardır. Ancak, bu istatistikler yalnızca okula hiç kayıt yaptırmamış ya da başlamamış öğrencilerden oluşmaktadır.

Akademik entegrasyon önemli bir etken olmakla birlikte tek başına yeterli değildir. Akademik entegrasyonun sosyal entegrasyonla desteklenmediği ve öğrencilerin yaşamlarını sosyal çevreyle uyumlu bir biçimde sürdüremedikleri durumlarda öğrencilerin bir kısmı, akademik olarak başarılı olmalarına rağmen doyum sağlayamayabilir ve okuldan ayrılabilir. Öğrenciler okuldan ayrılmasalar bile akademik olarak kapasitelerini geliştirme olanağı bulmaları zor olacaktır. Öğrencilerin üniversitelere akademik ve sosyal entegrasyonları onların yalnızca bilgili değil aynı zamanda girişimci, kolayca iletişim kurabilen, birlikte iş yapma-

ya alışmış, başkalarının haklarına saygı duyan demokratik ve toplumsal bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunur. Tinto, akademik ve sosyal entegrasyon kavramlarını, Durkheim'in toplumların işleyişini açıklamak üzere geliştirdiği normatif ve işlevsel entegrasyon kavramlarından uyarlamıştır (Braxton ve diğerleri, 1997; Pascarella ve Terenzini, 1991). Bunlardan normatif entegrasyon, topluma uyumu, toplumun normları ve yaptırımları ile açıklamaktadır. İşlevsel entegrasyon ise, toplumdaki bireylerin işbölümü sonucu toplumla entegrasyonuna dayalıdır.

Öğrencilerle üniversiteler arasındaki uyum yada uyumsuzluğu açıklamak için soruna farklı bakış açılarıyla yaklaşan bir çok kuram geliştirilmiştir. Bunlar, psikolojik, sosyolojik, ekonomik, örgütsel, ve etkileşimsel kuramlardır. Psikolojik kuramlar, birey-çevre uyumunu temel alırlar. Sosyolojik yaklaşımlar, üniversiteleri küçük çapta bir toplum olarak görürler. Ekonomik yaklaşımlar ise, bu sorunu kararların rasyonel olarak alınması ve üniversite eğitiminin bireye getireceği maliyet/yarar analizi ile açıklamaya çalışırlar. Örgütsel yaklaşımlar, üniversite yönetiminin aldığı kararların öğrenciler üzerindeki olumlu ya da olumsuz etkilerini incelerler. Etkileşimsel yaklaşımlar ise, bu sorunu, öğrencilerin kimliklerini geliştirme sürecinin bir parçası olarak ele alırlar.

Üniversitelerde akademik kalitenin önemli göstergeleri olarak kabul edilen öğrenme/öğretme süreci öğretim elemanlarının kalitesi, öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı, öğrenciye sağlanan olanaklar, mezunların yerleştirildiği prestijli meslekler gibi değişkenler kullanılarak kurumsal, ulusal ve uluslararası düzeylerde karşılaştırmalar yapılabilmektedir. Bu karşılaştırmalar için kullanılan ölçütler dışında, üniversitelerde öğretimi ve öğretim sürecinin alt boyutlarını değerlendiren sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır.

Üniversiteler büyüdükçe öğretim ile ilgili aktivitelerin değerlendirilmesi zorlaşmaktadır. Bunun nedeni ise, bölüm ve öğrenci sayıları arttıkça öğrenci başarısının bölümlere ve öğretim elemanlarına göre değişebilmesidir. Üniversitelerde öğretimin değerlendirilmesi birkaç farklı yöntemle yapılabilmekle beraber, bunlar genelde iki kategoride toplanabilmektedir. Birinci tür, iç değerlendirmedir. Bu tür değerlendirmeler kurum içinde yapılmaktadır. İkinci tür değerlendirmeler ise, kurum dışından yapılan değerlendirmelerdir. Akreditasyon bu tür değerlendirmelere örnek olabilir. İç değerlendirmeler arasında öğretim elemanlarının, akademik kurulların, yönetimin ve öğrencilerin değerlendirilmesi sayılabilir. Bu çalışmada ise, öğrencilerin üniversitedeki akademik ortamı değerlendirmeleri ele alınmıştır.

Araştırma sonuçları bir çok üniversitede dersleri ve öğretim elemanlarını değerlendirmek amacıyla kullanılan standart formların güvenilir ve geçerli olduğunu ortaya koymaktadır. Buna göre, öğrenci değerlendirmeleri "iyi öğretimi" tutarlı olarak ortaya koymuşlardır. Ancak, bu bulguların farklı alanlarda farklı sonuç verdiğini ileri süren çalışmalar da bulunmaktadır (Stark ve Lattuca, 1997).

Araştırma bulguları, lisans öğrencileri açısından öğrencilerin üniversitelerine yönelik akademik algılarının, üniversitelerdeki programlar ve bu programların türlerinden daha önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencileri güdüleyici olan, katılıma dayalı ve farklı deneyimlerle donatılmış akademik ortamlar öğrencilerin öğrenmesinde ve başarısında genellikle çok önemli bir rol oynamaktadır (Matthews ve diğerleri, 1997). Araştırma bulgularından çıkarılabilecek bir sonuç, üniversitelerde öğrenme odaklı bir toplum oluşturabilmenin çok önemli olduğudur. Bu nedenle, öğrencilerin hem akademik hem de sosyal açıdan görüşlerinin alınmasının daha iyi bir öğrenme ortamı oluşturulmasında yararlı olacağı açıktır.

AMAÇ

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'deki bir üniversitenin akademik ortamını bu üniversitede öğrenim gören öğrencilerin bu konudaki algılarına dayanarak kurumsal düzeyde ortaya koymaktır. Bu araştırmada, öğrenci yaşamının yalnızca akademik deneyim ile doğrudan ilişkili olan değişkenleri incelenmektedir. Bu araştırma ile Türkçe alan yazınında kapsamlı olarak ele alınmayan bir konunun bir problem alanı olarak ortaya konması ve böylece bu konunun tanıtılması amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma tarama türünde bir çalışmadır. Araştırma verileri, Braxton (1998) tarafından geliştirilen veri toplama aracının Türkçe'ye uyarlanarak çevrilmesi ve seçilen öğrenci gruplarınca doldurulması yoluyla elde edilmiştir. Veri toplama aracının görünüş geçerliği için öğretim elemanlarından uzman görüşü alınmıştır. Bunun sonucu bazı sorular veri toplama aracından çıkarılmıştır. Yapı geçerliği için faktör analizi kullanılmıştır. Faktör analizi sonucu öz değerleri 1'den büyük ve faktör yükleri .30 üzerindeki sorular alınmıştır.

Verilerin analizinde betimsel istatistiklere ek olarak, t-testi ve varyans analizi kullanılmıştır. Faktör analizi sonuçları kullanılarak, genel akademik deneyim, öğretim elemanları, akademik danışmanlık ve rehberlik, dersler, sınavlar, ödev ve projeler, akademik kuralların uygulanması, ve akademik entegrasyon düzeyi değişkenleri oluşturulmuştur. Veri toplama aracı soru ve ifadelerinde 4'lü (1= hiçbir zaman, 4= çok sık) ve 5'li (1= kesinlikle gelmeyeceğim, 5= kesinlikle geleceğim) likert tipi ölçek kullanılmıştır.

Bu faktörlerin güvenirliğini test etmek için Cronbach Alfa içtutarlılık katsayıları .45 ve üzeri olanlar birleştirilerek değişkenler oluşturulmuştur. Oluşturulan bu değişkenlerin içtutarlılıkları sırasıyla aşağıdaki gibi bulunmuştur: Genel akademik deneyim (.65), öğretim elemanları (.72), akademik danışmanlık ve rehberlik

(.67), dersler (.72), sınavlar (.45), ödev ve projeler (.70), akademik ve sosyal kuralların uygulanması (.46). Son olarak, akademik entegrasyon endeksi adı verilen ve akademik entegrasyon düzeyini belirlemek üzere sorulan 3 sorunun güvenirlik testi (.91) yapıldıktan sonra analizlere başlanmıştır. Akademik entegrasyon değişkeni, 1. sınıfın ikinci dönemindeki öğrencilerin ileriki yıllarda aynı üniversitede öğrenim görmeyi ne düzeyde istedikleriyle ilgili soruları içermektedir.

Verilerin Toplanması

Bir ders saati içinde öğretim elemanlarından izin alınarak, öğrencilere araştırmanın önemi açıklandıktan sonra veri toplama aracı dağıtılmış ve eksiksiz doldurmaları istenmiştir. Bunun mümkün olmadığı durumlarda ise, öğrencilerden veri toplama aracını ders saati dışında doldurmaları istenmiştir. Öğrencilerden anket formlarına isim yazmaları istenmiştir. Bu, öğrencileri uzun dönemde izleyebilmek için yapılmış ve kendilerine bu bilgilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı ve isimlerinin araştırmacıda gizli kalacağı belirtilmiştir.

Örneklem

Bu çalışmaya 2001-2002 eğitim-öğretim yılında Türkiye'deki bir devlet üniversitesine bağlı üç temel bilimler ve üç sosyal bilimler olmak üzere toplam altı fakültedeki 17 bölümde öğrenim gören toplam 434 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya dahil edilen üniversitedeki 6 fakülte (Eğitim Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, Sağlık Hizmetleri Yüksek Okulu, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ve İlahiyat Fakültesi) amaçlı olarak seçilmiştir. Fakülteler seçildikten sonra bölümler yansız olarak seçilmişlerdir. Örnekleme ilişkin ayrıntılı bilgiler Çizelge 1 ve 2'de sunulmuştur.

Araştırmaya katılan öğrenciler Bilgisayar Mühendisliği, Ebelik, Hemşirelik, Fizik, Matematik, Kimya, Tarih, İktisat, İlahiyat, Edebiyat Öğretmenliği, Yabancı Dil Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Eğitim, Resim-İş, ve Türkçe Öğretmenliği bölümleri birinci sınıf lisans öğrencileridir. Örneklem seçiminde disiplinler arası farklılıkların etkisini kontrol etmek amacıyla Biglan' ın (1973) sınıflaması temel alınmıştır.

Örnekleme alınan öğrencilerin % 30'u erkek, % 59'u kadındır. Öğrencilerin % 11'i ise cinsiyetlerini belirtmemişlerdir. Çizelge 4 ise, öğrencilerin öğrenim gördükleri bilim alanlarına göre dağılımlarını göstermektedir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri fakültelere göre dağılımı ise şöyledir. Eğitim Fakültesi öğrencileri örneklemin % 60'ını oluşturmaktadır. Üniversitenin en fazla öğrencisi olan fakülte bu fakültedir. Eğitim Fakültesini % 17 ile Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencileri izlemektedir. Sağlık Yüksek Okulu.öğrencileri örneklemin % 13'ünü, Mühendislik Fakültesi öğrencileri % 5'ini oluştururken,

İktisadi-idari Bilimler Fakültesi öğrencileri % 2,5'unu, İlahiyat Fakültesi öğrencileri örneklemdeki öğrencilerin % 2'sini oluşturmaktadır.

Öğrencilerin bölümlere göre dağılımları incelendiğinde, örnekleme en fazla sayıda öğrenci Türkçe öğretmenliği, okul öncesi eğitimi öğretmenliği ve matematik bölümlerinden girerken; en az öğrenci ise, yaklaşık %1'lik oranı ile Fizik bölümünden olmuştur. Çizelge 2'de görüldüğü gibi, öğrencilerin % 65'i sosyal bilimler ve sanat dallarından, % 35'i ise sağlık, fen ve mühendislik alanlarından gelmektedir.

Çizelge 1. Öğrencilerin bölümlere göre dağılımı

	Bölüm	*Frekans*	*Yüzde*	*Toplam Yüzde*
1	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	32	7,4	7,4
2	Yabancı Dil	20	4,6	12,0
3	Resim-iş Öğretmenliği	32	6,2	18,2
4	Ebelik	29	6,7	24,9
5	Hemşirelik	27	6,2	31,2
6	İlahiyat	8	1,8	33,0
7	Fizik	4	,09	33,9
8	İktisat	11	2,5	36,5
9	Okul Öncesi Öğretmenliği	44	10,1	46,7
10	Müzik	15	3,4	50,1
11	Sınıf Öğretmenliği	20	4,6	54,7
12	Matematik	40	9,2	64,0
13	Kimya	30	6,9	70,9
14	Bilgisayar Mühendisliği	22	5,1	76,0
15	Edebiyat Öğretmenliği	32	7,4	83,4
16	Yabancı Dil (İng.) Öğretmenliği	21	4,8	88,2
17	Türkçe Öğretmenliği	51	11,7	99,5
	Bilinmeyen	2	,05	100,0
	Toplam	433	99,5	
	Genel Toplam	435	100,0	

Bu çalışmanın yalnızca bir üniversitede yapılması içtutarlık ve dış geçerlik ile ilgili soru işaretlerine yol açabilir. Bu çalışmanın verileri birden çok üniversitede toplanmış olsaydı kuşkusuz hem içtutarlık hem de dış geçerlik açısından daha iyi olabilirdi. Ancak, burada vurgulanması gereken, bu tür araştırmaların öncelikle üniversitelerin akademik ve sosyal ortamlarını kurumsal düzeyde iyileştirmek için yapılmalarıdır. Amerika Birleşik Devletleri'nde bu amaçla, üniversiteler bünyesinde özel olarak veri toplayan ve çalışma yapan kurumsal araştırma birimleri bulunmaktadır. Dünyada bir çok yerde üniversitelerin bilimsel özerkliklerinin yanında mali özerkliğe sahip olmalarının da bir sonucu olarak bu çalışmalar üniversite yönetimlerine kurumsal karar verme kolaylığı sağlar. Her üniversitenin bir görev bildirgesi vardır. Üniversiteler bu açıdan farklılaşmaktadırlar. Bu nedenle, öğrencilerin akademik çevreye uyumları kurumsal düzeyde değerlendirilerek kurumların amaçlarına ne derecede ulaştıkları belirlenebilir.

Çizelge 2. Öğrencilerin bilim dallarına göre dağılımı

Bilim Dalı	*Frekans*	*Yüzde*	*Toplam Yüzde*
Sosyal Bilimler ve Sanat Alanları	283	65.1	65.1
Sağlık, Fen ve Mühendislik Alanları	152	34.9	100.0
Toplam	435	100.0	

Ayrıca, alan yazındaki araştırmalar incelendiğinde, görülmektedir ki yazarın bilgisi dahilinde bu çalışma bu konuda yapılan ilk çalışmadır. Bu nedenle, bu çalışmanın öncelikle daha küçük bir ölçekte (bir üniversitede) gerçekleştirilmesi daha anlamlıdır. Bu amaçla çalışmada, Light, Singer ve Millett (1990) tarafından önerilen tümdengelim ya da tümevarım yöntemleri kullanılarak belirli bir hipotez test edilmemekte, var olan durum ortaya konmaya ve üzerinde çalışılabilecek hipotezler ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır. Bu nedenle, böyle bir çalışmayı bir çok üniversitede ya da ülke çapında yapmadan önce, bir üniversitede gerçekleştirip, eğer varsa eksiklikleri ortaya çıkarıp bu eksiklikleri giderdikten sonra ülke çapında temsil yeterliği bulunan bir örneklem kullanılması planlanmaktadır. Böyle çalışmalarda daha fazla bilgi toplayabilmek genelleme ile ilgili sorunlardan daha önemli görülebilmektedir.

Verilerin Analizi

Veri analizinde öğrenciler bireysel değişkenlere, alanlarına ve fakültelerine göre gruplanarak öğrenci görüşlerinin yukarıda verilen değişkenler açısından anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadıklarına bakılmıştır. Araştırmada öğrenci görüşlerinde uzun dönemdeki değişimi inceleyebilmek için öğrencilerin bölüm ve numaralarının istenmesi ve anketin uzun olması gibi nedenlerle bazı sorular öğrenciler tarafından yanıtsız bırakılmıştır. Bu veri kayıplarının sonuçları etkileyip etkilemediğini görmek için Tabachnick ve Fidell (1996)'in önerdiği kayıp değerlerin yerine o değişkenlerin aritmetik ortalaması konularak analizler yeniden yapılmıştır. Ancak, gruplar arasında daha önce kayıpları dikkate almadan yapılan analizlerle aynı değişkenlerde ve aynı düzeylerde anlamlı farklar bulunmuştur. Sonuç olarak, araştırmadaki veri kayıplarının analize alınmamasının araştırma sonuçlarını sistematik bir biçimde etkilemediği sonucuna varılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde öğrencilerin öğrenim gördükleri kurumda aşağıda sunulan değişkenlere ilişkin görüşlerinin cinsiyet ve öğrenim gördükleri genel alan türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi kullanılarak; fakültelere ve bölümlere göre öğrencilerin yukarıda anılan değişkenlere ilişkin görüşlerinde farklılaşma olup olmadığı ise varyans analizi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Bu değişkenler: Genel akademik deneyim, öğretim elemanları, akademik danışmanlık ve rehberlik, dersler, sınavlar, ödev ve projeler ve akademik kuralların uygulanmasıdır. Sonuçlar Çizelgeler biçiminde sunulmuş ve sırasıyla yorumlanmıştır.

Çizelge 3. Cinsiyet açısından öğrenci görüşlerinin karşılaştırılması

Değişken	*Cinsiyet*	*N*	$\overline{X}$	*S*	*sd*	*t*	*p*
Genel Akademik	Erkek	113	2,5479	,5182	308	,349	.72
Deneyim	Kız	197	2,5677	,4553			
Öğretim Elemanları	Erkek	100	2,2174	,4739	265	,831	.40
	Kız	167	2,1703	,4331			
Akademik Danışmanlık	Erkek	116	2,6256	,6636	315	1,444	.15
ve Rehberlik	Kız	201	2,7427	,7134			
Dersler	Erkek	112	2,1217	,5789	319	,607	.54
	Kız	209	2,1621	,5638			
Sınavlar	Erkek	106	1,9542	,5533	312	1,939	.05
	Kız	208	2,0673	,4526			
Ödev ve Projeler	Erkek	115	1,8304	,7191	345	2,253	.02
	Kız	232	2,0216	,7556			
Akademik Kuralların	Erkek	126	2,9266	,6596	358	2,302	.02
Uygulanması	Kız	234	3,1880	1,1792			

Çizelge 3'te akademik ortama ilişkin t-testi sonuçları sunulmuştur. Bu test sonuçlarına göre erkek ve kız öğrenciler arasında sınavlara, ödev ve projelere, ve akademik kuralların uygulanmasına ilişkin değişkenlerde anlamlı farklar bulunmuştur. Öğrenciler arasında cinsiyet açısından karşılaştırıldığında, genel akademik deneyim, öğretim elemanları, akademik danışmanlık ve rehberlik ve derslere ilişlin anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Kız öğrenciler üniversitelerini aralarında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunan sınavlar, ödevler ve projeler ve akademik kuralların uygulanmasına ilişkin değişkenler açısından erkek öğrencilere göre daha olumlu değerlendirmektedirler. Kız öğrenciler sınavları (x=2.06) erkek öğrencilere (x=1,95) göre daha olumlu (t=1,94, p<.05) değerlendirmektedirler. Kız öğrenciler (x=2.20) ödev ve projeleri erkeklere göre (x=1.83) daha olumlu (t=2,25, p<.02) değerlendirmektedirler. Kız öğrenciler (x=3,18) akademik kuralların uygulanmasını erkek öğrencilere göre (x=2,92) daha olumlu (t=2,30, p<.05) değerlendirmektedirler.

Çizelge 4. Öğrencilerin öğrenim gördükleri genel bilim dallarına göre karşılaştırılması.

Değişken	*Bilim Dalı*	*N*	$\overline{X}$	*S*	*sd*	*t*	*p*
Genel Akademik	Sosyal ve Sanat Dalları	227	2,5954	,5064	342	2,16	.03
Deneyim	Sağlık, Fen ve Mühendislik	117	2,4744	,4613			
Öğretim Elemanları	Sosyal ve Sanat Dalları	191	2,2135	,4476	293	1,86	.06
	Sağlık, Fen ve Mühendislik	104	2,1137	,4283			
Akademik Danışmanlık	Sosyal ve Sanat Dalları	231	2,7322	,7393	355	1,22	.22
ve Rehberlik	Sağlık, Fen ve Mühendislik	126	2,6383	,6124			
Dersler	Sosyal ve Sanat Dalları	234	2,1480	,5868	355	,27	.79
	Sağlık, Fen ve Mühendislik	123	2,1311	,5274			
Sınavlar	Sosyal ve Sanat Dalları	226	2,0126	,5043	351	1,99	.04
	Sağlık, Fen ve Mühendislik	127	2,1226	,4842			
Ödev ve Projeler	Sosyal ve Sanat Dalları	254	1,9587	,7232	386	1,65	.28
	Sağlık, Fen ve Mühendislik	134	2,0448	,8191			
Akademik Kuralların	Sosyal ve Sanat Dalları	266	3,1250	1,1282	404	1,13	.25
Uygulanması	Sağlık, Fen ve Mühendislik	140	3,0054	,7312			

Çizelge 4'te öğrenciler öğrenim gördükleri genel bilim dallarına göre (alan türleri) karşılaştırılmıştır. Öğrenciler genel olarak sosyal bilimler ve sanat dalları; sağlık, fen ve mühendislik bilimleri olmak üzere başlıca iki gruba ayrılmış ve görüşleri karşılaştırılmıştır. Buna göre, farklı alanlarda öğrenim gören öğrenciler arasında genel akademik deneyim ve sınavlara ilişkin görüşlerinde anlamlı farklılaşma bulunmaktadır. Sosyal bilimler ve sanat dallarındaki öğrenciler (x=2,59) genel akademik deneyimi sağlık, fen ve mühendislik alanlarındaki öğrencilere (x=2,47) göre daha olumlu olarak değerlendirmektedirler (t=2,16, p<.05). Sosyal bilimler ve sanat dallarındaki öğrenciler (x=2,12) sınavları sağlık, fen ve mühendislik alanlarındaki öğrencilere (x=2,01) göre daha olumlu olarak değerlendirmektedirler (t=1,99, p<.05). Sosyal bilimler ve sanat alanlarındaki öğrencilerle sağlık, fen ve mühendislik alanlarındaki öğrenciler arasında öğretim elemanlarına, akademik danışmanlık ve rehberlik, dersler, ödevler ve projeler ve akademik kuralların uygulanmasına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Çizelge 5. Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre karşılaştırılması.

Değişken	*Varyansın Kaynağı*	*Kareler Toplamı*	*sd*	*Kareler Ortalaması*	*F*	*p*	*Farklar*
Genel Akademik Deneyim	Gruplararası	4.939	16	.31	1,280	.20	
	Gruplariçi	78.839	327	.24			
	Toplam	83.779	340				
Öğretim Elemanları	Gruplararası	6.107	16	.382	2,055	.01	Y.Dil - Hemşirelik Y.Dil. - Sınıf Öğr. Y.Dil. - Bilg. Müh. Y.Dil. - Y.Dil(2)
	Gruplariçi	51.438	277	.186			
	Toplam	57.545	293				
Akademik Danışmanlık ve Rehberlik	Gruplararası	11.264	16	.70	1,749	.10	
	Gruplariçi	161.814	339	.47			
	Toplam	173.108	355				
Dersler	Gruplararası	10.499	16	.656	2,513	.006	Y.Dil - Y.Dil (2)
	Gruplariçi	103.220	339	.305			
	Toplam	113.821	355				
Sınavlar	Gruplararası	8.057	16	.504	2,118	.008	Sosyal Bil. - Edebiyat Öğr. Sosyal Bil. - Yab.Dil
	Gruplariçi	79.657	335	.238			
	Toplam	87.714	351				
Ödevler ve Projeler	Gruplararası	25.221	16	1,576	2,991	.000	Sosyal Bil. - İktisat Sosyal Bil. - Edebiyat Öğr. Sosyal Bil. - Y. Dil (2)
	Gruplariçi	194.451	369	.527			
	Toplam	219.672	385				
Akademik Kuralların Uygulanması	Gruplararası	16.818	16	1.051	1,030	.42	
	Gruplariçi	396.057	388	1.021			
	Toplam	412.875	404				

Çizelge 5'te öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere göre karşılaştırılması sonuçları verilmiştir. Buna göre bölümler temel alındığında, öğrencilerin öğretim elemanları, dersler, sınavlar, ödev ve projeler konusundaki görüşleri anlamlı farklılık göstermektedir. Varyans analizi sonuçları öğrencilerin bölümleri temel alındığında, öğretim elemanları hakkındaki görüşleri anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır (F=2,055, p<.01). Öğrencilerin görüşleri ayrıca, derslere

($F_{(16-339)}$ =2,153, p<.01), sınavlara ($F_{(16-335)}$ =2,118, p<.01), ödev ve projelere göre ($F_{(16-369)}$ =2,991, p<.001) anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Bölümler arası farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre, öğretim elemanları hakkındaki farklar Yabancı Dil-Hemşirelik, Yabancı Dil- Sınıf Öğretmenliği, Yabancı Dil-Bilgisayar Mühendisliği, ve iki farklı yabancı dil bölümleri (Yabancı Dil-Yabancı Dil (2)) arasındadır. Derslerle ilgili farklar, yalnızca yabancı dil bölümleri arasında (Yabancı Dil-Yabancı Dil (2)) olurken; sınavlara ilişkin farklar, Sosyal Bilgiler Bölümleri ile Edebiyat ve Yabancı Dil Bölümleri arasında (Sosyal Bilgiler-Edebiyat-Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler-Yabancı Dil); ödev ve projelere ilişkin farklar, Sosyal Bilgiler ile İktisat, Edebiyat ve Yabancı Dil (Sosyal Bilgiler-İktisat, Sosyal Bilgiler-Edebiyat Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler-Yabancı Dil (2)) bölümleri arasında olmaktadır.

Çizelge 6. Öğrencilerin öğrenim gördükleri genel alanlara göre akademik entegrasyon düzeylerinin karşılaştırılması

Değişken	*Bilim Dalı*	*N*	*X*	*S*	*sd*	*t*	*p*
Akademik Entegrasyon Düzeyi	Sosyal Bilim ve Sanat Dalları	197	4,4061	,9273	292	3.219	.001
	Sağlık, Fen ve Mühendislik	97	4,0103	1,0934			

Çizelge 6'de görüldüğü gibi hem sosyal bilimler ve sanat alanlarındaki öğrenciler hem de sağlık, fen, ve mühendislik alanlarındaki öğrenciler genel olarak üniversiteye olan akademik entegrasyon düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmişlerdir (sırasıyla x=4.40 ve x=4.01). Ancak, sağlık, fen ve mühendislik alanlarında öğrenim gören öğrencilerin sosyal bilim ve sanat alanlarında öğrenim gören öğrencilere göre üniversiteye akademik olarak daha yüksek düzeyde entegre oldukları görülmektedir. Öğrenci görüşleri bölüm ve fakültelere göre gruplanarak akademik entegrasyon düzeyi açısından karşılaştırılmış ancak, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Erkek öğrenciler ile kız öğrencilerin görüşleri sınavlar, ödev ve projeler ve akademik kuralların uygulanması konularında farklılaşmaktadır. Kız öğrenciler genel olarak, üniversitenin ölçme ve değerlendirme süreci konusunda erkek öğrencilere göre daha olumlu düşünmektedirler.

Sosyal ve sanat alanlarında öğrenim gören öğrencilerin üniversitedeki genel akademik deneyim konusundaki görüşleri daha olumlu iken; sağlık fen ve mühendislik alanlarındaki öğrencilerin ise, sınavlar konusundaki görüşleri daha olumludur. Bu bulgu, temel bilim alanlarında yapılan sınavların sosyal bilimlerde yapılanlara göre daha az yoruma dayalı, standartlaşmış ve öznel değerlendirmeye daha az yer verilen bir özelliğe sahip olmalarından kaynaklanmış olabilir.

Bölümler açısından bakıldığında belirli bir yabancı dil programındaki (bu program adı gizlilik açısından yalnızca yabancı dil olarak verilmiştir) öğrencilerin görüşleri diğer bölüm öğrencilerine göre öğretim elemanları, dersler ve sınavlar konusunda daha olumlu olmaları ile farklılaşmaktadır. Bu bölüm öğretim elemanlarının büyük çoğunlukla yabancı olmasının bu farklılaşmada etkili olduğu düşünülebilir. Bu bölümde çok sayıda yabancı öğretim elemanı olması öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısını diğer bölümlere göre daha iyi bir duruma getirmektedir. Bu durumun öğretim elemanlarının öğrencilerle daha yakından ilişki kurmalarına yol açtığı düşünülebilir. Sonuç olarak, bu durum sonuçlarda gözlenen farklılıklara yol açabilir. Gerçek nedenin ortaya çıkarılması için ayrıca araştırma yapılması gerekmektedir.

Diğer yandan, bölümlere göre gruplandığında öğrenci görüşleri sınavlar, ödev ve projeler değişkenlerine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır. Bu farklılaşma, sosyal bilgiler programı, edebiyat ve yabancı dil programları arasındadır. Yabancı dil programının farklılaşması konusuna daha önce değinilmişti. Ancak, sosyal bilgiler bölümü öğrencilerinin diğer sosyal alanlar (iktisat, edebiyat ve yabancı dil - İngilizce) ile anlamlı bir biçimde farklılaşması ilginç bir bulgudur. Bu farklılaşmanın nedeninin ortaya çıkarılması için bu bölümlerle ilgili daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir.

Akademik entegrasyon endeksi ölçek bilgileri dikkate alındığında, öğrencilerin genel olarak, yüksek düzeyde entegrasyon konusunda görüş belirttikleri görülmektedir. Ancak, bu bulgu,öğrenciler açısından yatay geçiş yoluyla kurum değiştirmenin çok sınırlı olması (başka bir kuruma geçme olasılığının yok denecek kadar az olması) ve ileride yapılacak izleme amacıyla öğrencilerin isimlerinin alınması gibi nedenlerden etkilenmiş olabilir.

Üniversitelerin öğrencileri üzerinde ne tür etkilerinin bulunduğunun daha detaylı olarak incelenmesi için uzun dönemli, sistematik ve ülke çapında öğrenci yaşamını etkileyen sosyal etkenleri de içine alan çalışmalar yapılması gerekmektedir. Bu konuya ÖSYM öncülük edebilir ve belirli dönemlerde verileri toplayarak araştırmacıların kullanımına açabilir. Böylece, bu konudaki bilgi ve bulgular öğrencilerin üniversite ortamına daha iyi uyum sağlaması ve öğrenmelerinin daha iyi olmasına yardımcı olabilir. Yöntem açısından ise, belirli hipotezlerin test edilmesi ve çoklu regresyon, yol analizi, doğrulayıcı faktör analizi gibi ileri istatistiksel yöntemler kullanılarak nedensel ilişkilerin incelenmesinin yararlı olacağı açıktır.

KAYNAKLAR

Aktaş, Y. (1997). Üniversite öğrencilerinin uyum düzeylerinin incelenmesi: uzunlamasına bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*, 107-110.

Başar, H. (2003). Önyargısız ve ezbersiz eğitim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 34,* 214-235.

Braxton, J., Sullivan, A. S., ve Johnson, B. (1997). Appraising Tinto's Theory of college student departure. J. Smart (editor), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, 5, 368-374.

Çakır, Ö.S. (2000). Öğretmen yetiştirmede teoriyi pratiğe bağlayan mikro öğretimin türkiye'de üç üniversitede durumu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*, 62-68.

Çapa, Y. ve Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*, 69-73.

Erdem, A. R. ve Tanrıöğen, A. (2002). Üniversitenin başarısında önemli bir anahtar: üniversite vizyonu (Pamukkale Üniversitesi örneği). Eğitim Araştırmaları, 9, 194-201.

Erdemir, A., Geban, Ö. ve Uzuntiryaki, E. (2000). Freshman students' misconceptions in chemical equilibrium. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18,* 79-84.

Ergür, D. O. (2000). Hacettepe Üniversitesi dört yıllık lisans programlarındaki öğrencilerin kişisel özellikleri ile öğrenme stillerinin karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19,* 234-241.

Eryılmaz, A. ve Tatlı, A. (2000). ODTÜ öğrencilerinin mekanik konusundaki kavram yanılgıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18,* 93-98.

Gümüş, A. E. (2000). Üniversite öğrencilerinin yalnızlık ve beden imgelerinden doyum düzeylerinin sosyal kaygı düzeylerin ile ilişkisinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 33,* 1-2.

Keller, G. (1983). *Academic strategy: The management revolution in American Higher Education.* Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Kerr, C. (1982). *The uses of the university.* 3rd ed. Massachusetts: Harvard University Press.

Kiraz, E . (2001). Anomalies associated with school experiences: what teacher candidates encounter. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21,* 66-74.

Korkut, H. (1999). Öğretim üyelerinin pedagojik formasyon gereksinimleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 20,* 477-502.

Köroğlu, H, Başer, N., ve Yavuz, G. (2000). Okullarda uygulama çalışmalarının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19,* 85-95.

Light, R. J., Singer, J. D. Ve Willet, J. B. (1990). *By design: Planning research on higher education.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Matthews, R.S. ve diğerleri. (1997). Creating learning communities. Gaff, J. G., Ratcliff, J.L., ve Diğerleri (Editörler), *Handbook of the undergraduate curriculum: A comprehensive guide to purposes, stuructures, practices, and change.* San Francisco: Jossey-Bass.

Okçabol, R., Akpınar, Y., Caner, A. Erktin, A., Gök, F. ve Ünlühisarcıklı, Ö. (2003). *Öğretmen yetiştirme araştırması.* Eğitim-Sen Yayınları.

Pascarella, E. T. ve Terenzini, P. T. (1991). *How college affect students: findings and ınsights from twenty years of research.* San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Pelikan, J. (1992). *The idea of the university: A reexamination.* New Haven: Yale University Press.

Stark, J. ve Lattuca, L. (1997). *Shaping the college curriculum: Academic plans in action.* London: Allyn and Bacon.

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L.S. (1996). *Using multivariate statistics.* 3rd Edition. New York, NY: HarperCollings.

Tinto, V. (1975). Dropouts from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research, 45,* 89-125.

Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition.* (2nd Ed.). Chicago, IL: University of Chicago Press.

Ünal, G., Tatlı, A. ve Eryılmaz, A. (2002). Comparison of pre-service and ın-service teachers' perceptions about good science teaching characteristics. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18,* 139-148.

Yeşiltaş, M. Ve Öztürk, Y. (2000). Öğretim elemanlarının ders vermelerindeki başarılarının değerlendirilmesi sisteminin Türk Kamu Üniversitelerinde uygulanabilirliği üzerine bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19,* 156-165.

Yiğit, Y., Yıldırım, S., Özden, Y. (2000). Web tabanlı internet öğreticisi: bir durum çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19,* 166-176.

Yılmaz, A. (1995). School drop out during adolescence in America. *Eğitim Yönetimi, 2,* 1: 153-160.

Yürük, N., Şahin, T., ve Bozkurt, A. İ. (2000). Comparison of ınductive and deductive content sequence on students' chemistry achievement, attitudes and academic self-concept. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19,* 177-185.

AKADEMİSYENLERİN ARAŞTIRMA ETİĞİ KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİ

Prof. Dr. Nilgün Köklü
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Fakültesi
koklu@education.ankara.edu.tr

Özet

Bu çalışmada, bir devlet üniversitesinde görev yapan öğretim üyelerinin araştırma sürecine ilişkin etik olmayan davranışlar konusundaki görüşleri araştırılmıştır. Bu amaçla hazırlanan 26 maddeden oluşan anket, toplam 70 öğretim üyesine internet ortamında uygulanmıştır. Ankette yer alan toplam 26 davranışın her biri için A) etik olup olmadığı, B) kendileri tarafından gösterilip gösterilmediği ve C) meslektaşları tarafından gösterilip gösterilmediği sorulmaktadır. Akademisyenlerin tamamı 6 davranışı etik bulmamışlardır. Bunlar "verileri uydurma, araştırma verilerini değiştirme, kendisine aykırı gelen verileri yok etme, araştırma yöntemi hakkında yanlış bilgi verme, aşırma, projeye katkısı olmayan kişileri araştırma projesine ortak yazar olarak ekleme" davranışlarıdır. Çoğunluk tarafından etik bulunmayan davranış sayısı 14'tür. Meslektaşları ile yapılan tartışmalarda ortaya çıkan görüşleri araştırmasında temel alma davranışı ve aynı araştırmayı birden fazla toplantıda sunma davranışı diğerlerine göre bir parça daha etik bulunmuştur. Bundan daha fazla bir yüzde ile etik bulunan davranışa rastlanmamıştır. Akademisyenler etik olmayan davranışları, meslektaşlarından daha az gösterdiklerini düşünmektedirler. Etik olmayan davranışlara neden olan faktörler, akademisyenlerin görüşlerine göre bilimsel yetersizlik, araştırma ortamının uygun olmayışı, kolaya kaçma, denetim eksikliği, fazla yayın baskısı, psikolojik sorunlar, etik komitelerinin yetersizliği ve araştırma etiği konusundaki yetersizlikler olmuştur.

Anahtar Sözcükler

Bilimsel yanıltma, akademik araştırmacıların araştırma etiği, etik olmayan araştırma davranışı.

©2003, Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 2, (4), 137-151

VIEWS OF ACADEMICIANS ON RESEARCH ETHICS

Prof. Dr. Nilgun Koklu
Ankara University
Faculty of Educational Sciences
koklu@education.ankara.edu.tr

Abstract

In this research, views of academicians in a state university on unethical behaviours in carrying out research was studied. A questionnaire covering 26 items was prepared and applied to 70 academicians via internet. For each one of the 26 behaviours, the participants were asked: a) whether it is unethical, b) whether it is done by themselves c) whether any colleagues of them have done it. All of the academicians agreed that six attitudes were unethical. These are "fabrication of data, falsification of data, to ignore contrary data, to give wrong information on the methodology of research, plagiarism, to add names of coauthors to a research project who didn't contribute to the project". The number of behaivours that were not found ethical by the majority is 14. The behaviour of using ideas that come out in discussions with collegues and to present the same research in more than one meeting have been found relatively ethical compared to the other behaviours. There was no behaviour that was found ethical with a percentage of higher than this percentage. Academicians thought that they display unethical behaivours less than their colleagues. Factors that cause unethical behaviors according to views of academicians are incapacity in scientific knowledge, insufficiency of working area, to prefer easiest way, lack of control, pressure of publishing many essays, psychological problems, inadequateness of ethics committees and insufficient knowledge of research ethics.

Keywords

Scientific misconduct, research ethics of academic researchers, unethical research behavior.

©2003, Educational Sciences and Practice, 2, (4), 137-151

GİRİŞ

Bilimsel araştırmanın tüm evrelerinde, araştırmanın tasarlanmasından, verilerin toplanmasına, bulguların ortaya çıkmasına ve sonuçların yayımlanmasına kadar etik sorunlarla karşılaşılmaktadır. Bunların araştırmacı dürüstlüğü, yansızlığı, çıkarsızlığı ile çözümlenmesi istenir, ancak araştırma sürecinde araştırmacının gösterdiği etik olmayan davranışlar göze çarpmaktadır. Etik olmayan davranışlar, bilim adamının dürüst olmasına rağmen çalışma sırasında ortaya çıkabilecek yanlış davranışları olduğu gibi, disiplinsiz (dikkatsiz ya da özensiz) bir çalışmanın sonunda yaptığı yanlış davranışları da olabilir. Bunun dışında kasıtlı olarak ortaya çıkan yalan söyleme veya aldatma olarak ifade edilen kusurlu davranışlar da, etik olmayan davranışlar arasında ele alınmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri Sağlık Bakanlığı Sağlık ve İnsan Servisleri Bölümü 1989'da bu tür etik dışı davranışları şu şekilde tanımlamaktadır: "Bilimsel bir ortam içinde araştırmanın amaçlanması, tasarımı, iletilmesi veya rapor edilmesi için genel olarak kabul edilen kurallardan ciddi bir şekilde sapma; yalan söyleme ve uydurma (fabrication); tahrif veya taklit etme veya değiştirme (falsifacition); aşırmacılık (plagiarism) veya benzer uygulamalara bilimde etik dışı, uygunsuz ya da kusurlu davranış (scientific misconduct, fraud) denir" (akt. TÜBA, 2002). Bir araştırma projesinin hazırlanmasından sonuçların yayınlanmasına kadar görülen ve etiğe aykırı kabul edilebilecek davranış türleri aşağıda verilmektedir:

Bilimde Etik Olmayan Davranış Türleri

Disiplinsiz Araştırma (Sloppy Research). Araştırmacının iyi niyetli olmasına rağmen, araştırmasının planlanması, yöntem seçimi, bu yöntemleri uygulaması, verileri analiz etmesi ve bulguları yorumlaması aşamasında gösterdiği bilmeden yaptığı yanlışlardır (Kansu, 1994; TÜBA, 2002).

Yinelenen Yayın (Duplikasyon). Yinelenen yayın, aynı araştırma sonuçlarının birden çok dergiye yollanarak yayınlanması anlamına gelir (TÜBA, 2002).

Dilimleme (Salamizasyon). Dilimleme (Least publishable units) bir araştırmanın gereksiz olarak, araştırmanın bütünlüğünü bozacak şekilde ve uygun olmayan biçimde bölünerek ya da biraz değiştirilerek pek çok dergide parçalara ayrılarak yayınlanmasıdır (Noyanalpan ve Berçin, 2001).

Sahtecilik, Saptırma, Çarpıtma veya Aldatmaca (falsification). Araştırma verilerinin kasıtlı olarak değiştirilmesi, çarpıtma, veriler üzerinde istatistiksel manipulasyonların yapılması veya veriler arasından sadece işine gelenlerin seçilip, sonuçları bakımından hipotezine uygun olmayanların atılması (cooking) gibi yolsuzluklardır (Batuhan, 1994; TÜBA, 2002).

Uydurmacılık (Fabrication, Dry Lab, Desk Research). Varolmayan bilgilerin yoktan var edilmesi (fabrication), araştırmada bulunmayan verilerin üretilmesi, kuru laboratuarcılık (dry labbing) ya da masa başı araştırma (desk research) olarak

bilinir. Araştırmacı, hiç araştırma yapmadan yapmış gibi davranmakta ya da öylesine toplanmış verileri çok uygun veriler gibi gösterip bilimsel bir makale yazabilmektedir (Kansu, 1994; TÜBA, 2002).

Aşırmacılık (Plagiarism). Aşırma ya da intihal bir araştırmacının, bir başka kişinin çalışmasını, kaynak göstermeden kendi çalışması gibi öne sürmesidir (Gordon, Simmons ve Wynn, 1999). Bir yazar tarafından bir eserin kopya edilmesi, yeniden düzenlenmesi ve orijinal bir çalışma gibi sunulması, tamamen aşırma olarak bilinir. Kitabın tümünün ya da bir bölümünün alınması olabileceği gibi bir makalenin aynen alınıp kaynak göstermeden kullanılmasıdır. Kısmi aşırma ise kısaca bir başkasına ait fikirlerini, düşüncelerini ya da paragraflarını kaynak göstermeden araştırmacının kendine mal etmesidir.

Bilimsel araştırma yapan araştırmacının gösterdiği araştırma davranışı, Chubin tarafından "normal" ve "etik dışı" araştırma davranışları olarak sınıflandırılmıştır (akt. Dotterweich ve Garrison, 1998).

Çizelge 1. Bir araştırmacı tarafından gösterilen normal ve etik dışı davranışlar

"NORMAL" Araştırma Davranışı	"ETİK DIŞI" Araştırma Davranışı
ÜRETİM	
Fikir oluşturma	Aşırma/kendine mal etme
Veri toplama	Uydurma, yoktan var etme ("kuru laboratuarcılık")
Veri analizi	Süsleme, gözlemleri olduğundan farklı gösterme "trimming"
Verilerin, analizin ve yorumların iç sağlamasını yapma	Kendini aldatma
RAPORLAŞTIRMA	
Bilgi seçimi ve sunumu	Yanlış anlatım (konuyu saptırma) ve sunuş yapmama (atlama, sadece işine gelenleri bildirme "cooking", alıntıların kaynağı belirtilmeden verilmesi)
YAYILMA	
Ön baskının dağıtılması (mektuplaşmaların, telefon konuşmalarının ve konferansların)	Onaylanmamış veya yanlış nitelikli çalışmalar
Yayın için sunuş/yayınlama önerisinde bulunma	Başkasına ait verilerin izinsiz yayınını ya da veri korsancılığı yaparak yazarın aynı zamanda pek çok dergiye sunumda bulunması ve eleştirmeni aldatması
Yazma süreci	Uydurma alıntılarla veya kendi düşünceleri ile süsleyerek editöre ham veriler sunma
Yayınlama (düzeltilmiş baskıyı içeren)	Veri kaynaklarıyla, anonim eleştirel görüşlerle ve mali kaynakla ilgili okuyucuya bilgi vermeme
DEĞERLENDİRME	
Çoğaltma/ tekzip	Yazarın ham veriler üzerine olan iddialarının geçersiz olmasına ve rapor edilen yöntem veya yorum üzerindeki şüphelere rağmen hakemin sessiz kalması
Uygulama /eğitim	Okuyucuya karşı özensizlik veya bilimsel makalenin içeriklerinin yanlış aktarılması

Bu etik dışı davranışlara eklenebilecek diğer davranışlar ise; desteklenerek yürütülen çalışmaların sonuçlarını içeren sunum ve yayınlarda destek veren kurum veya kuruluş desteğini belirtmemek, araştırma ve makalede ortak araştırıcı ve yazarların yazılı görüş birliği olmadan, araştırmada ve makalede aktif katkısı bulunanların isimlerini çıkartmak veya yazarlıkla bağdaşamayacak katkı nedeniyle yeni yazar(lar) eklemek veya yazar sıralamasını değiştirmek gibi davranışlar olabilir.

Bilimsel Yanıltma Nedenleri

Bilimsel yanıltmaya neden olabilecek pek çok faktör vardır. Chubin bilimsel yanıltmanın nedenleri olarak aşağıdaki noktaları belirtmektedir (akt. Dotterweich ve Garrison, 1998):

- psikopati (bir tür ruh hastalığı)
- dizginlenemeyen kariyer hırsı
- devletten fon almak için bir yarış halinde olmak
- hakemlik sisteminin başarısızlığı
- yayın baskısı, bir eser yayınlama zorunluluğu
- dikkatsizlik, disiplinsizlik
- soruşturma eksikliği, dikkatli bir inceleme sisteminin olmaması

Bunların dışında, bilimsel araştırma eğitiminin ve disiplininin verilmemesi, bilimsel araştırma etiğinin öğretilmemesi bir başka neden olarak verilebilir (TÜBA, 2002). Kansu (1994) yetersiz araştırma eğitimi, fazla yayın yapma düşüncesi, yüksek yer edinme ya da yükselme hırsı ve parasal kazanç hırsı gibi benzer nedenlerden söz etmektedir.

Araştırmacıların Etik Sorumlulukları

Araştırmacıların dikkat etmesi gereken standartlar American Psychological Association, APA (1982) tarafından açıkça belirtilmektedir: Araştırmacının, bir araştırmayı planlarken onun etik kabul edilebilirliğinin dikkatli bir değerlendirmesini yapma sorumluluğu vardır. Katılımcıların haklarını korumalıdır. Araştırmaya katılan deneklerin riskli olup olmadığının gözetilmesi araştırmacı için birinci derecede etik sorundur. Katılımcılarla, her birinin yükümlülük ve sorumluluklarını açık olarak belirten bir anlaşma yapmalıdır. Katılımcılar, araştırmanın herhangi bir aşamasında çekilebilme özgürlüğüne sahiptir. Araştırma sırasında ortaya çıkabilecek her tür zarardan, katılanları korumalıdır. Katılımcılar hakkında edinilen bilgiler gizli tutulmalıdır. Araştırmacılar belirtilen bu noktalarda bilinçli olmak zorundadır (Kimmel, 1996).

Literatürde etik olmayan davranışlarla ilgili olarak, akademisyenlere yönelik çalışmalara rastlanmıştır. Lafleur (1987), araştırmacıların sahip olması gereken etik standartlar üzerinde durmuş ve katılımcıların hakkı, güven, araştırma bulgularının tam ve açık bir biçimde sunma, ön yargılardan arınık olma, verilerin kullanımı, mesleki sorumluluk gibi konulardan söz etmiştir. Gordon (1983) ise, iletişim alanında, araştırmacıların araştırmalarda aldatma konusuna yönelik tutumlarını ölçmek için bir tutum ölçeği geliştirmiştir. Engle ve Smith (1990), 700 akademisyenin araştırma, seyahat, dış işler, yayıncılar ve öğrenciler arası ilişkiler konusunda 29 etik olmayan davranışa yönelik tutumlarını belirlemiştir. İlgi konusu olan araştırma ile ilgili olarak, aşırma ve araştırma verilerini bozma en etik olmayan davranışlar olarak saptanmıştır. Dotterweich ve Garrison (1998) işletme alanındaki akademik araştırmacılarının araştırma etiği üzerine bir çalışma yapmışlardır. İşletme alanına ilişkin araştırma etiği ile ilgili on bir konuda (verilerin işlenmesi, gizlilik, aşırma, grup çalışmaları gibi) cevaplayıcıların görüşleri alınmıştır. Cevaplayıcıların % 95'inden fazlası, verileri değiştirme (saptırma), gizliliği bozma, uygun olmayan verileri göz ardı etme, aşırma ve ortak yazarlı çalışmalarda bazılarına kredi vermekte başarısız olma gibi davranışların etik olmadığını söylemişlerdir. Etik bulunan iki davranış ise, herkesin katkıda bulunduğu çok yazarlı çalışmalar ve aynı verileri kullanarak birden fazla makale yazma davranışları olmuştur.

Araştırma yolsuzluğu ve bilimsel saptırma bilimsel toplum için ilgi konusu olmalıdır. Araştırma etiğinin ihlal edilmesi, öğretim mesleğinin dürüstlüğünü hangi alan olursa olsun yok edecektir. Yukarıda belirtilen aykırı davranışlar, bazen kabul görebileceği gibi, bazen de bazı disiplinlerde bazı kişilerce kabul görmemektedir. Bu araştırma, bir devlet üniversitesinde, değişik alanlarda görev yapan akademisyenlerin araştırma etiği konusunda görüşleri ve uygulamaları üzerinedir. Ayrıca bu akademik çevrede, etik olmayan uygulamaların ne kadar varolduğunu öğrenmektir. Bunun yanı sıra etik olmayan davranışların nedenleri ve önlenebilmesi için gereken önerilerin neler olduğu üzerinde durulmaktadır.

YÖNTEM

Akademisyenlerin araştırma etiği konusunda tutumlarını inceleyen tarama türündeki bu araştırma için aşağıda çalışma grubu ve uygulama, veri toplama aracı ve verilerin analizi anlatılmaktadır.

Çalışma Grubu ve Uygulama

Araştırmanın evreni olarak Ankara'da bir devlet üniversitesinde (araştırılan konunun hassas olması nedeni ile isim verilmemektedir) görev yapan tüm öğretim elemanları alınmıştır. Çalışma için hazırlanmış olan ölçme aracının tüm evrene internet ortamında ulaştırılması hedef olarak alınmış, Rektörlük Bilgi İşlem Merkezi'nin katkıları ile 2001-2002 öğretim yılı, bahar döneminde uygulanmıştır.

İkinci bir duyuru da yapılmasına rağmen, ancak sadece 70 kişiden yanıt alınabilmiştir. Anketin e-mail adresi olan pek çok kişiye ulaştığı düşünülmekte, ancak akademisyenlerin interneti kullanmamış ya da yanıt vermek istememiş olmalarından dolayı geri dönüş oranının düşük olduğu sanılmaktadır. Bu nedenle ancak evrenin % 10'una ulaşılabilmiştir. Ankete cevap veren akademisyenlerin cinsiyete göre dağılımına bakıldığında, 32 kadın (% 45.7) ve 38 erkek (% 54.3) olduğu görülmektedir. Akademisyenlerin unvana göre dağılımı incelendiğinde, profesörler 33 (% 47.14), doçentler 21 (% 30) ve yardımcı doçentler ise 16 (% 22.86) kişidir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada, araştırma etiği ile ilgili davranışları içeren bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Ele alınan davranışların ilgili olduğu bazı konular, verilerin işlenmesi, aşırma, çok yazarlı çalışmalar, gizlilik, sunum ve raporlaştırma gibi konular olmuştur. Öncelikle, cevaplayıcılara bu davranışların etik olup olmadığı sorulmuştur. İkinci olarak, bu tür davranışları/faaliyetleri kişisel olarak gösterip göstermedikleri sorulmuştur. Son olarak ise, meslektaşlarının bu davranışları gösterip göstermedikleri konusunda görüşleri alınmıştır. Hazırlanan anket, uzman görüşü alınarak, anlaşılmayan ya da yanlış yorumlara neden olabilecek davranışlar üzerinde tartışılmış ve son hali verilerek 26 davranış üzerinde karar kılınmıştır.

Anketin A kısmında, verilen davranışların etik olup olmadığı (etik/etik değil) ele alınmıştır. Burada toplam 26 maddenin yer aldığı anketin Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı .784 olarak bulunmuştur. Anketin B kısmında, bu davranışların kendileri tarafından gösterilip gösterilmediği sorulmaktadır. Bu kısım için Alfa Güvenirlik Katsayısı .810 olarak bulunmuştur. Anketin C kısmında ise, davranışların meslektaşlar tarafından gösterilip gösterilmediği sorulmuştur. Toplam 26 madde için Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı .920 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Ankette yer alan toplam 26 davranışın her biri için A) etik olup olmadığı, B) kendileri ve C) meslektaşları tarafından gösterilip gösterilmediği sorulmaktadır. Her davranış için, A kısmında akademisyenlerin bu davranışı etik bulma yüzdeleri, B kısmında bu davranışı gösterme yüzdeleri ve C kısmında ise meslektaşlarının bu davranışı gösterme yüzdeleri hesaplanmıştır. Ayrıca her kısım için akademisyenlerin cinsiyet ve unvan değişkenleri açısından bu davranışlar arasında ilişkinin bulunup bulunmadığı ki kare bağımsızlık testi ile analiz edilmiştir.

BULGULAR

Araştırma etiği anketinde bulunan 26 davranış Çizelge 2'de sıralanmıştır. Bu tablonun A sütununda, katılımcıların bu davranışı etik bulduklarına ait yüzdeler verilmiştir. Çizelge 2'nin diğer B ve C sütununda ise sırasıyla bu davranışı uygulamalarına ait yüzdeler ve meslektaşlarının bu davranışları gösterdiklerine ait yüzdeler verilmektedir.

Çizelge 2. Akademisyenlerin yirmi altı araştırma etiği ile ilgili davranışlar konusunda (a) görüşleri, (b) uygulamaları ve (c) meslektaşlarına ilişkin algıları

		A	*B*	*C*
Madde No	Davranışlar	Etik Bulanların Yüzdesi (%)	Davranışları Gösterdim Diyenlerin Yüzdesi (%)	Meslektaşları Tarafından Gösterildiğine İlişkin Yüzde (%)
1	Verileri uydurma	0	0	33.9
2	Araştırma verilerini değiştirme	0	0	36.2
3	Meslektaşları ile yapılan tartışmalarda ortaya çıkan fikirleri araştırmasında temel alma	63.2	30.4	73.8
4	Gizliliğe ilişkin verilen sözleri ihlal etme	4.3	0	18.2
5	Kendisine aykırı gelen verileri yok etme	0	4.3	28.6
6	Araştırma yöntemi hakkında yanlış bilgi verme	0	0	22.2
7	Araştırma verilerinin analizinde bilinçli olarak uygun olmayan bir istatistiksel teknik kullanma	1.5	0	31.5
8	Güvenirliği ve geçerliği belirlenmemiş bir ölçme aracını kullanma	22.4	15.2	44.4
9	Araştırma yöntemini eksik raporlaştırarak tekrar edilebilmesini imkansızlaştırma	4.3	4.5	39.9
10	Bulguları rapor etmede yanlı davranma (sadece en iyi sonuçları rapor etme gibi.)	1.4	7.4	42.9
11	Kaynak göstermeden alıntı yapma (aşırma)	0	2.9	60.7
12	Aynı verileri kullanarak birden fazla makale yazma	33.3	23.5	71.2
13	Kişileri katılıma zorlama	7.5	6.2	31.4
14	Araştırma raporunda atıfta bulunmadığı eserleri kaynakçaya koyma	15.2	13.8	60.0
15	Projeye katkısı olmayan kişileri araştırma projesine ortak yazar olarak ekleme	0	18.8	69.5
16	Aynı araştırma makalesini birden fazla dergide yayınlatma	21.7	11.6	66.7
17	Araştırma sonuçlarını çarpıtarak verme	1.4	0	30.9
18	Katılımcılara gizlice deneysel işlem uygulama	2.9	6.0	21.2
19	Araştırmanın katılımcıya zarar verebilecek sonuçlarını gizleme	16.4	6.1	19.6
20	Araştırmanın sonuçlandırılmasında katkısı olan kişilere raporda ya da yayında yer vermeme	7.2	8.7	58.9
21	Aynı araştırmayı birden fazla toplantıda sunma	60.3	43.5	82.0
22	Başka araştırmacıların verilerini izni olmadan kullanma	7.4	7.4	44.2
23	Araştırmanın amacını gizleme	4.4	2.9	22.4
24	Yazarından izin almadan bir makaleyi tercüme ederek yayınlama	13.8	15.2	50.0
25	Bir başkasına ait olan bir ölçme aracını izin almadan kullanma	10.3	9.0	49.1
26	Başkalarına ait çalışmaların rapor edilmesinde seçici olma (destekler nitelikte olanlara yer verme gibi.)	22.4	21.5	58.0

a) Akademisyenlerin araştırma sürecine ilişkin etik ile ilgili davranışlar konusundaki görüşleri:

Çizelge 2 incelendiğinde, cevaplayıcıların tamamının 6 davranışı etik bulmadığı görülmektedir. Bunlar verileri uydurma (M1), araştırma verilerini değiştirme (M2), kendisine aykırı gelen verileri yok etme (M5), araştırma yöntemi hakkında yanlış bilgi verme (M6), kaynak göstermeden alıntı yapma /aşırma (M11), projeye katkısı olmayan kişileri araştırma projesine ortak yazar olarak ekleme (M15) davranışlarıdır. Cevaplayıcıların tamamı olmasa da, % 92.5-98.6 arasında bir grup ise M4, M7, M9, M10, M13, M17, M18, M20, M22, M23 davranışlarını etik bulmamışlardır. Bu durumda, bu davranışları etik bulanların yüzdesi 1.4 ile 7.5 arasında değişmektedir. m14, m19, m24, m25 davranışları için etik bulmayan grubun yüzdesi 83.6 ve 89.7 arasındadır. Yani bu davranışları etik bulanlar % 10.3 ile 16.4 arasında değişmektedir.

Meslektaşları ile yapılan tartışmalarda ortaya çıkan fikirleri araştırmasında temel alma (M3) davranışı (% 63.2) ve aynı araştırmayı birden fazla toplantıda sunma (M21) davranışı (% 60.3) diğerlerine göre bir parça daha etik bulunmuştur. Bundan daha fazla bir yüzde ile etik bulunan davranışa rastlanmamıştır.

Aynı verileri kullanarak birden fazla makale yazma (M12) davranışı ise % 33.3 bir çoğunlukla etik bulunmaktadır. Güvenirliği ve geçerliği belirlenmemiş bir ölçme aracını kullanma (M8) ve başkalarına ait çalışmaların rapor edilmesinde seçici olma (destekler nitelikte olanlara yer verme gibi.) (M26) davranışları % 22.4'lük bir grup için etik bulunmuştur. Aynı araştırma makalesini birden fazla dergide yayınlatma (M16) davranışı % 21.7'lik bir grup için etiktir.

Etik ile ilgili olarak 26 davranışa verilen yanıtların cinsiyete göre değişip değişmediği, ki kare bağımsızlık testi ile analiz edilmiştir. 3 nolu davranış "meslektaşları ile yapılan tartışmalarda ortaya çıkan fikirleri araştırmasında temel alma" davranışının etik olup olmadığı konusunda ki kare testi, (χ^2= 4.045, p= 0.044) cinsiyete göre.05 düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Bu davranışı, erkeklerin % 73.7'si etik bulurken, kadınların % 50'si etik bulmuştur. 8 nolu "güvenirliği ve geçerliği belirlenmemiş bir ölçme aracını kullanma", davranışının etik olup olmadığı cinsiyete göre (χ^2 =5.364, p=0.021) anlamlı çıkmıştır. Erkeklerin % 33.3'ü, kadınların ise % 9.7'si etik bulmuşlardır. 21 nolu "aynı araştırmayı birden fazla toplantıda sunma" davranışının etik olup olmadığı, cinsiyete göre anlamlı çıkmıştır (χ^2 =5.45, p=0.02). Erkeklerin % 73'ü, kadınların ise % 45.2'si etik bulmuşlardır. Sadece 3 nolu "meslektaşları ile yapılan tartışmalarda ortaya çıkan fikirleri araştırmasında temel alma" davranışının etik olup olmadığı, unvana göre anlamlı çıkmıştır (χ^2= 7.32, p= 0.026). Profesörlerin % 51.5'i, doçentlerin % 65'i ve yardımcı doçentlerin ise % 92.9'u bu davranışı etik bulmuşlardır.

b) Akademisyenlerin araştırma sürecine ilişkin etik ile ilgili davranışlar konusundaki uygulamaları:

Bu kısımda akademisyenlerin 26 davranışı gösterip göstermedikleri konusunda görüşleri incelenmiştir. Aynı araştırmayı birden fazla toplantıda sunma davranışı en büyük yüzde ile (% 43.5) birinci sıradadır. Meslektaşları ile yapılan tartışmalarda ortaya çıkan görüşleri araştırmasında temel alma davranışının, akademisyenlerin % 30.4'ü tarafından gösterildiği görülmüştür.

Aynı verileri kullanarak birden fazla makale yazma davranışı % 23.5'luk grup tarafından gösterilmektedir. Başkalarına ait çalışmaların rapor edilmesinde seçici olma (destekler nitelikte olanlara yer verme gibi.) davranışı da benzer bir yüzdelik grup (% 21.5) tarafından gösterilmektedir. Diğer davranışların gösterilmesine ait yüzdeler oldukça düşüktür.

"Meslektaşları ile yapılan tartışmalarda ortaya çıkan görüşleri araştırmasında temel alma" davranışını kendilerinin gösterip göstermediği sorulmuş, sonuçlar (χ^2=8.172, p=0.004) cinsiyete göre anlamlı çıkmıştır. Erkeklerin % 44.7'si, kadınların ise % 12.9'u bu davranışı gösterdiğini söylemektedir. 20 nolu "araştırmanın sonuçlandırılmasında katkısı olan kişilere raporda ya da yayında yer vermeme" davranışının kendileri tarafından gösterilip gösterilmediği, cinsiyete göre anlamlı çıkmıştır (ki kare testinin sayıltıları karşılanamadığından, Fischer testine göre p= 0.027). Erkeklerin % 16.2'si gösterdim derken, kadınlar için bu yüzde sıfırdır.

Bu kısımda hiçbir davranış unvana göre farklılık göstermemiştir.

c) Akademisyenlerin araştırma sürecine ilişkin etik ile ilgili davranışlar konusundaki meslektaşlarına ilişkin algıları:

Aynı araştırmayı birden fazla toplantıda sunma (% 82) davranışının meslektaşlarca gösterildiğine ilişkin yüzde en büyüktür. Bunları sırası ile meslektaşları ile yapılan tartışmalarda ortaya çıkan görüşleri araştırmasında temel alma (% 73.8) ve aynı verileri kullanarak birden fazla makale yazma (% 71.2) davranışları izlemektedir. % 60-69.5 arasındaki büyük bir çoğunluk ise kaynak göstermeden alıntı yapma (aşırma), araştırma raporunda atıfta bulunmadığı eserleri kaynakçaya koyma, projeye katkısı olmayan kişileri araştırma projesine ortak yazar olarak ekleme ve aynı araştırma makalesini birden fazla dergide yayınlatma davranışlarının meslektaşları tarafından gösterildiğini söylemişlerdir. % 58 gibi bir çoğunluk ise başkalarına ait çalışmaların rapor edilmesinde seçici olma (destekler nitelikte olanlara yer verme gibi.) ve araştırmanın sonuçlandırılmasında katkısı olan kişilere raporda ya da yayında yer vermeme davranışlarını göstermişlerdir.

"Araştırma verilerini değiştirme" davranışının meslektaşları tarafından gösterilip gösterilmediği, unvana göre anlamlı çıkmıştır (χ^2=6.46, p= 0.039). Profesörlerin % 56.5'i, doçentlerin % 25'i ve yardımcı doçentlerin ise % 21.4'ü bu

davranışın meslektaşları tarafından gösterildiğini söylemişlerdir. 5 nolu davranış "kendisine aykırı gelen verileri yok etme" davranışının meslektaşları tarafından gösterilip gösterilmediği, unvana göre anlamlı çıkmıştır (χ^2=6.73, p= 0.035). Profesörlerin % 47.8'i, doçentlerin % 15.8'i ve yardımcı doçentlerin ise % 15.4'ü bu davranışın meslektaşları tarafından gösterildiği görüşündedir. 20 nolu "araştırmanın sonuçlandırılmasında katkısı olan kişilere raporda ya da yayında yer vermeme" davranışının meslektaşları tarafından gösterilip gösterilmediği, unvana göre anlamlı çıkmıştır (χ^2=6.14, p= 0.047). Profesörlerin % 70.8'i, doçentlerin % 66.7'si ve yardımcı doçentlerin ise % 30.8'i bu davranışın meslektaşları tarafından gösterildiği görüşündedir.

Bu kısımdaki davranışlarda, cinsiyet etkili bir faktör olarak bulunmamıştır.

Ankette açık uçlu sorulara da yer verilmiştir. Bunlardan birisi olan "Sizce akademisyenler arasında araştırma etiğinin ihlali ne kadar yaygındır?" sorusuna verilen yanıtlar, çok az için % 22.9, ara sıra % 37.1 ve oldukça sık % 40 olarak dağılmaktadır.

Bu ankette akademisyenlere sorulan diğer bir soru ise "Etik olmayan davranışların gösterilmesinin nedenleri nedir?" olmuştur. Verilen yanıtlar incelenerek birkaç boyutta toplanmaya çalışılmıştır:

- Bilimsel açıdan yetersizlik, temel eğitim eksikliği, yeterince araştırma yöntem bilgisine sahip olmama, bu konularda bilgi yetersizliği ve bilimsel araştırma ilkeleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmama.
- Araştırma yapabilmek için ortamın ve koşulların yetersiz olması, bilimsel çalışma yapma güçlüğü, ülkemizde veri toplamanın zor olması, yabancı kaynaklara – ölçme araçlarına ulaşmanın zor olması.
- Çaba göstermeden ürün sahibi olma, kolay statü elde etme, kısa yoldan ilerleme ve başarıya ulaşma isteği, kısaca kolaycılık ya da kolaya kaçma.
- Denetimsizlik ya da denetim eksikliği, denetim mekanizmalarının zayıflığı, Yükseköğretim Kurulu tarafından bu tür davranışların gösterilmesi durumunda hiçbir şey yapılmaması, yeterince ceza ya da kınama verilmemesi, dergi editörü, hakem gibi konularda problem olması.
- Fazla yayın yapma isteği ve ihtiyacı, akademik yükseltmelerde yayın zorunluluğu, daha çok niteliğe değil niceliğe önem verilmesi, kısa sürede yayın yapma gereksinimi, çok fazla yayın çıkarma endişesi.
- Kişilik sorunları, psikolojik sorunlar, karakter zaafı, kendine güvenin eksik olması, bilim insanı davranışlarından yoksun olma, bilimsel tutuma sahip olmama, hırs, başarısızlık kaygısı duyma, sorumsuzluk, tembellik, aç gözlü olma, terbiye ve ahlak yetersizliği, dürüst olmama, kıskançlık, iş disiplininden yoksun olma, iç denetimsizlik gibi.

- Etik kavramının bilinmemesi, etik bilincin oluşmaması, araştırma etiği konusunda yetersiz olma, yapılan bir davranışın etik olup olmadığı konusunda farkında olmama, etik ölçülerin yeterince bilinmemesi.
- Etik kurulların fakültelerde olmaması, etik komitelerin çalışmalarının yetersiz olması.
- Akademik yükseltmelere getirilen ağır ölçütler, mevcut olan terfi yönetmeliklerinin araştırma etiğini çiğnemeye teşvik edici olması.

Anketteki "Etik olmayan davranışların önlenebilmesi için önerileriniz nedir? "sorusuna verilen yanıtlar ise aşağıda verilmektedir:

- Araştırmaların iyi denetlenmesi, kurumsal kontrol sisteminin geliştirilmesi, bilim adamlarının birbirlerini denetlemesi, danışman, hakem tarafından istatistik çıktılarının kontrol edilmesi.
- Akademisyenlerin araştırma etiği konusunda yetiştirilmesi, öneminin kavranması, eğitimin her düzeyde verilmesi, lisans ve lisansüstü düzeylerde araştırma etiği programlarına yer verilmesi, bu konunun araştırma derslerinde ele alınması, etik konusunun bilimsel toplantılarda ve konferanslarda tartışılması, seminerlerin düzenlenmesi.
- Yasal uygulamaların getirilmesi, caydırıcı yaptırımların olması, cezalandırmanın getirilmesi, etik olmayan davranışların tespit edilmesi durumunda bu kişilerin deşifre edilmesi, asla hoş görülmemesi, gerektiğinde unvanların geri alınması gibi cezaların verilebilmesi, etik kuralları ihlal edenlerin akademik faaliyetlerden men edilmesi.
- Bilimsel araştırmaların yayınlandığı dergilerin mutlaka hakemli olması ve hakemlerin bu konuda dikkatli olması.
- Bilimsel etik kurulların oluşması, varsa bunların işlevsel olması, bu kurulların çok etkili bir kontrol sistemi geliştirmesi, bu kurulların onayının alınması.
- Akademisyenlerin seçiminde dikkatli davranılması.

TARTIŞMA

Üniversite öğretim üyelerinin araştırmanın planlanması aşamasından, verilerin toplanması, toplanan verilerin analizi, yorumlanması ve araştırmanın sonuçlandırılması aşamalarının yer aldığı araştırma sürecinde, araştırmanın değerini ve güvenirliğini azaltacak nesnel ve dürüst olmama gibi davranışların gösterilmemesi beklenir. Araştırma sürecine ilişkin olarak saptanan 26 davranışa ait öğretim üyelerinin algıları üç boyutta alınmaya çalışılmıştır. Bunlar saptanan

davranışların a) etik olup olmadığı, b) kendilerinin gösterip göstermedikleri ve c) meslektaşları tarafından gösterilip gösterilmediği üzerine olmuştur.

Akademisyenlerin tamamı 6 davranışı etik bulmamışlardır. Bunlar verileri uydurma, araştırma verilerini değiştirme, kendisine aykırı gelen verileri yok etme, araştırma yöntemi hakkında yanlış bilgi verme, aşırma, projeye katkısı olmayan kişileri araştırma projesine ortak yazar olarak ekleme davranışlarıdır. Verileri değiştirme, aşırma, gizliliği ihlal etme ve aykırı verileri yok etme gibi benzer faaliyetler de Dotterweich ve Garrison'ın (1998) araştırmasında cevaplayıcıların % 95'inin üstünde bir çoğunluk tarafından etik bulunmamıştır. Engle ve Smith'in (1990) çalışmasında da aşırma ve araştırma verilerini bozma davranışları en etik olmayan davranışlar olarak görülmüştür.

Bu çalışmada % 60'dan daha fazla bir yüzde ile etik bulunan davranışa rastlanmamıştır. % 60 gibi bir çoğunluk meslektaşları ile yapılan tartışmalarda ortaya çıkan görüşleri araştırmasında temel alma ve aynı araştırmayı birden fazla toplantıda sunma gibi davranışları diğerlerine göre etik bulmuştur. Dotteweich ve Garrison'un çalışmasında, aynı araştırma verilerini kullanarak birden fazla makale yazmak % 90 gibi bir çoğunluk tarafından etik bulunurken bu çalışmadaki oran ancak % 33 civarındadır.

Akademisyenlerin 26 davranışı gösterip göstermedikleri konusunda görüşlerinin incelendiği bu çalışmada, % 60 gibi bir çoğunluğun etik bulduğu davranışlardan "aynı araştırmayı birden fazla toplantıda sunma" davranışı en büyük yüzde ile (% 43.5) akademisyenler tarafından gösterildiği ve "meslektaşları ile yapılan tartışmalarda ortaya çıkan görüşleri araştırmasında temel alma" davranışının ise akademisyenlerin % 30.4'ü tarafından gösterildiği görülmüştür. Kısaca büyük çoğunluğun etik bulduğu davranışlar kendileri tarafından da gösterilmektedir. Ancak etik bulanlar daha büyük bir çoğunluk olmasına rağmen, gösterenlerin yüzdesi biraz daha düşüktür. "Aynı verileri kullanarak birden fazla makale yazma" davranışını bu çalışmada sadece % 23'lük bir grup gösterdiğini söylerken, Dotterweich ve Garrison'un çalışmasında ise bu % 65 civarındadır. Diğer davranışların gösterildiğine ilişkin yüzdeler oldukça düşüktür. "Kendisine aykırı gelen verileri yok etme", "kaynak göstermeden alıntı yapma" ve "projeye katkısı olmayan kişileri araştırma projesine ortak yazar olarak ekleme" davranışları kesinlikle etik bulunmamakla birlikte, az da olsa küçük bir grup tarafından gösterildiği görülmektedir.

Akademisyenlerin 26 davranışın meslektaşları tarafından gösterilip gösterilmediği konusundaki görüşleri alınmıştır. "Aynı araştırmayı birden fazla toplantıda sunma" "meslektaşları ile yapılan tartışmalarda ortaya çıkan görüşleri araştırmasında temel alma" ve "aynı verileri kullanarak birden fazla makale yazma" davranışlarının % 70'in üzerinde bir çoğunluk tarafından gösterildiği görülmüştür. Bu üç davranış aynı zamanda en çok etik bulunan ve akademisyenlerin kendileri tarafından gösterilen davranışlardır. Bunun dışındaki davranışlar için durum tam

tersi olup, yani etik bulunmadığı halde meslektaşları tarafından gösterildiğine ilişkin görüşler ağırlıktadır.

Pek az davranışın cinsiyete ve unvana göre farklılık gösterdiği bu araştırmada, "Etik olmayan davranışların gösterilmesinin nedenleri nedir?" sorusunun cevabı aranmıştır. Bu nedenlerin kısaca bilimsel yetersizlik, araştırma ortamının uygun olmayışı, kolaya kaçma, denetim eksikliği, fazla yayın baskısı, psikolojik sorunlar, etik komitelerinin yetersizliği, ve araştırma etiği konusundaki yetersizlikler olduğu görülmüştür. Chubin tarafından belirtilen nedenler ile TÜBA (2002) tarafından sıralanan nedenler tutarlılık göstermektedir. Anketteki "Etik olmayan davranışların önlenebilmesi için önerileriniz nedir?" sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde, kısaca şu öneriler göze çarpmaktadır: denetimin sağlanması, akademisyenlerin araştırma etiği konusunda yetiştirilmeleri, yasal uygulamaların artırılması ve cezaların getirilmesi, dergilerin hakemli olması, etik kurulların oluşturulması ve akademisyenlerin seçiminde dikkatli olunması.

Öneriler

Bir araştırmacı kimliği olan üniversite öğretim üyelerinin yaptıkları çalışmalarda dürüst olabilmeleri ve etik olmayan davranışları göstermemeleri için, etik sorunları bilimsel olarak değerlendiren örgütlere, her üniversitenin kendi bünyesi içinde etik kurullara ihtiyaç vardır. Etik konusunda duyarlı, bilinçli kişiler yetiştiği sürece sorunlar daha da azalacaktır. Bu nedenle akademisyenlerin yetiştirilmesi aşamasında, araştırma eğitiminin verilmesi ve etik konusunda bir araştırmacının ihtiyacı olduğu davranışların kazandırılması gerekmektedir. Lisans ve lisansüstü eğitimde, öğrencilere mesleki yaşantılarında rehberlik edebilecek etik standartlar kazandırılmalıdır.

KAYNAKLAR

American Psychological Association (APA) (1982). *Ethical principles in the conduct of research with human participants* (rev.ed.) Washington, DC: Author.

Dotterweich, D. P. ve Garrison, S. (1998). Research ethics of business academic researchers at AACSB institutions. *Teaching Business Ethics,1*, 431-447.

Engle, T. J. ve Smith, J. L. (1990). The ethical standarts of accounting academics. *Issues in Accounting Education, 5* (1), 7-30.

Gordon, R. (1983). Attitudes of researchers toward deception in communication research. *Communication Quarterly, 31* (3),220-223.

Gordon, C., Simmons, P. ve Wynn, G. (1999). Plagiarism avoided: taking responsibility for your work. British Columbia Üniversitesi Faculty of Art web sitesindeki . http://www.arts.ubc.ca/doa/plagiarism.htm adresinden, 1999 yılında ulaşıldı.

Kansu, E. (1994). Bilimsel yanıltma ve önlenmesi. *Dünya'da ve Türkiye'de Bilim, Etik ve Üniversite.* TÜBA Bilimsel Toplantı Serileri: 1, 71-75.

Kimmel, A. J. (1996). *Ethical issues in behavioral research. A survey*. Cambridge: Blackwell Publishers Inc.

Lafleur, C. (1987). Educational research ethics: Discussion paper. *The Spring Conference of the Association of Educational Research Officers of Ontario*'da sunulan bildiri, Toronto.

Noyanalp, N. ve Berçin, E. (2001). Bilimsel etik. *Polis meslek etiği.* Polis Akademisi Başkanlığı Yayınları. 61-64.

TÜBA (2002). *Bilimsel araştırmada etik ve sorunları.* Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları.

ÖFKE YÖNETİMİ BECERİLERİ PROGRAMININ ERGENLERİN ÖFKE VE SALDIRGANLIK DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Arş. Gör. Fulya Cenkseven
Çukurova Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
fulyac@cu.edu.tr

Özet

Bu deneysel çalışmada bilişsel davranışsal yaklaşım temel alınarak hazırlanan öfke yönetimi becerileri programının ergenler üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Öfke düzeyi yüksek olan ergenler üzerinde yapılan araştırmanın deney ve kontrol grupları 13'er kişiden oluşmaktadır. Ergenlerin öfke ve saldırganlık düzeylerini belirlemek için "Sürekli Öfke-Öfke İfade Tarzı Ölçeği" ve "Saldırganlık Envanteri" ön ölçüm, son ölçüm ve izleme ölçümünde kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol gruplarının ön ölçüm ve son ölçüm -içe yönelik öfke dışında- sürekli öfke, dışa yönelik öfke, öfke kontrol ve saldırganlık puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklar belirlenmiştir. Deney grubuna dört ay sonra uygulanan izleme ölçümü sonucunda son ölçüm ve izleme ölçümü puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler

Öfke, öfke yönetimi becerileri programı, saldırganlık, bilişsel-davranışçı yaklaşım, ergen.

©2003, Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 2, (4), 153-167

THE EFFECTS OF ANGER MANAGEMENT SKILLS PROGRAMME ON THE ANGER AND AGGRESSION LEVELS OF ADOLESCENTS

Res. Asst. Fulya Cenkseven
Cukurova University
Faculty of Education
fulyac@cu.edu.tr

Abstract

The purpose of this experimental study was to examine the effectiveness of an anger management programme based on cognitive-behavioral approach on the anger level of adolescents. The data were obtained from a sample consisting of 26 adolescents who have high anger levels, 13 in experimental and 13 in control groups. "Trait Anger and Anger Expression Scale" and "Aggression Inventory" were administered as pretest, posttest and follow-up tests. Results indicated that there were significant differences between the experimental and control groups for "trait anger", "anger-out", "control of anger" subscales and "aggression" scale whereas no significant differences were found for "anger-in" subscale. The results of the follow-up tests administered to experimental group four months later indicated that the differences between posttest and follow-up test results were not significant.

Keywords

Anger, anger management skills programme, aggression, cognitive-behavioral approach, adolescent.

©2003, Educational Sciences and Practice, 2, (4), 153-167

GİRİŞ

Psikolojik, duygusal, bilişsel, motor ve sözel bileşenler arasındaki etkileşimi çeşitli düzeylerde içeren içsel bir durum (Sharkin, 1988) olan öfke, mutluluk, üzüntü, korku ve nefretten oluşan beş temel duygudan biridir. Günlük yaşamda bir çok insanın sıklıkla yaşadığı öfke duygusu ilk bakışta algılandığı gibi olumsuz değil, normal ve evrensel bir duygudur. Yapıcı bir şekilde ifade edildiğinde son derece sağlıklı bir duygu olan öfkenin, uygun olmayan bir şekilde ifade edilmesi durumunda, kişi hem kendisine hem de çevresindekilere zarar verebilmektedir.

Öfke düzeyi yüksek olan kişiler genellikle öfkelerinden dolayı yoğun içsel çatışmalar ve sıkıntılar yaşarlar. Ayrıca öfke bazı bireylerin mesleksel, eğitimsel, fiziksel ve sosyal yönden iyi performans ortaya koymasını engelleyebilir. Bu bireyler öfkelerini sözel ve fiziksel olarak daha fazla ifade ettiklerinden, başarılı kişiler arası iletişim kuramazlar (Deffenbacher, Lynch, Oeting ve Kemper, 1996). Nitekim öfke ve etkileri sıklıkla birincil veya ikincil danışan problemi olarak karşımıza çıkar. Örneğin, kontrol edilemeyen öfke fiziksel veya sözel düşmanlık ve saldırı, çocuk istismarı, sosyal içe-dönüklük, etkili olmayan problem çözme, mülkiyete zarar verme, kişiler arası ilişkilerde bozulma ve psikososyal bozukluklara yol açabilir (Hazaleus ve Deffenbacher, 1986; Deffenbacher, Story, Stark, Hogg ve Brandon, 1987). Öfke otomatik bir şekilde saldırganlıkla birlikte ortaya çıkmasa da, çoğu kez saldırgan davranışı başlatıcı durumdadır (Nugent ve Champling, 1997). Nitekim literatür öfke ve saldırganlık arasında ilişki olduğunu göstermektedir (Rupp ve Vodanovic, 1997; Scharf, 2000).

Psikoloji ve psikiyatri literatürü incelendiğinde öfke üzerinde yapılmış birçok çalışmaya rastlanabilir. Öfkeyi azaltma, kontrol etme amacıyla yapılan çalışmalara bakıldığında daha çok bilişsel-davranışçı yaklaşımların kullanıldığı ve bu yaklaşımların etkili sonuçlar verdiği görülmektedir (Hazaleus ve Deffenbacher, 1986; Deffenbacher, Story, Stark, Hogg ve Brandon, 1987; Deffenbacher, McNamara, Stark ve Sabadel, 1990; Dykeman, 1995; Bilge, 1996; Aytek, 1999; Snyder, 1999; Deffenbacher, Dahlen, Lynch, Morris ve Gowensmith, 2000; Deffenbacher, Huff, Lynch, Oetting ve Salvatore, 2000; Dykeman, 2001). Bu çalışmalar incelendiğinde, öfke azaltmak amacı ile, daha çok bilişsel başaçıkma becerileri ve gevşeme eğitimi (Hazaleus ve Deffenbacher, 1986; Reynolds ve Coats, 1986; Deffenbacher ve Ark., 1987; Deffenbacher ve Ark, 1990; Deffenbacher, Huff ve Ark., 2000), Beck'in bilişsel terapisi (Deffenbacher, Dahlen ve Ark., 2000), sosyal beceri eğitimi (Deffenbacher ve Ark., 1987; Deffenbacher, 1988) ve Novaco'nun strese bağışıklık geliştirme eğitiminin (Lopez ve Thurman, 1986) kullanıldığı görülmektedir. Ülkemizde ise, bu konuda çok az sayıda araştırma (Bilge, 1996; Aytek, 1999; Akgül, 2000) yapıldığı dikkati çekmektedir.

Bilişsel-davranışçı danışmada amaç danışanın öfke duygusunu ortadan kaldırmak değil, uygun olmayan öfkeyi sistematik bir şekilde bilişsel-davranışçı teknik-

leri kullanarak azaltmak ya da kontrol etmektir (Sharkin, 1988; Trower, Casey ve Dryden, 1988; Wilde, 1996). Deffenbacher (1999) öfke azaltma veya kontrol etme amaçlı çalışmalarda bilişsel teknikler, gevşeme, atılganlık ve iletişim becerilerinin etkili bir kombinasyonunu kullanmanın yararlı olacağını belirtir. Nitekim öfke azaltmak amacı ile hazırlanan programlar gözden geçirildiğinde daha çok öfkenin duygusal, davranışsal ve bilişsel bileşenleri, öfke tetikleyicileri, akılcı olmayan düşüncelerin ele alındığı ve öfke yönetimi için gevşeme, atılganlık, kendini yönetme, problem çözme gibi bilişsel ve davranışsal tekniklere yer verildiği görülmektedir.

Ergenlik döneminde öfke hem kişinin kendisi hem de toplum için negatif sonuçlar yaratan ciddi ve yaygın bir problem olarak tanımlanmaktadır (Yount, 2000). Nitekim okul psikolojik danışmanları ve öğretmenler, sık sık okulda öfke duygusu hisseden ve öfke sonucu bazen saldırgan davranışlarda bulunan öğrencilerle karşı karşıya kalmaktadırlar. Son yıllarda ergenlerde şiddet içeren davranışların arttığı da bilinmektedir. Günümüzde sağlık dahil olmak üzere bireyi ve toplumu ilgilendiren her alandaki problemleri, problemler ortaya çıkmadan önleyebilmenin müdahaleye yönelik çalışmalardan daha akılcı ve ekonomik olduğu anlaşılmıştır. Geleceğe hazırlanan gençlerin ileride kendini yönetebilme becerilerini edinmiş olması toplum açısından oldukça önemlidir. Bu çalışmada da öfke düzeyi yüksek olan ergenlerin öfkelerini kontrol etmelerini sağlamak amacı ile bilişsel öğelerin odak olarak ele alındığı bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı olarak hazırlanan öfke yönetimi becerileri eğitimi programının öfke (sürekli öfke, içe-yönelik öfke, dışa-yönelik öfke ve öfke kontrol) ve saldırganlık üzerindeki etkisi ele alınmıştır. Bu araştırmada aşağıda yer alan denenceler sınanmıştır:

1. Deney ve kontrol gruplarının "sürekli öfke" ön ölçüm ve son ölçüm puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

2. Deney ve kontrol gruplarının "içe-yönelik öfke" ön ölçüm ve son ölçüm puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

3. Deney ve kontrol gruplarının "dışa-yönelik öfke" ön ölçüm ve son ölçüm puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

4. Deney ve kontrol gruplarının "öfke kontrol" ön ölçüm ve son ölçüm puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

5. Deney ve kontrol gruplarının "saldırganlık" ön ölçüm ve son ölçüm puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

YÖNTEM

Bu araştırma ön ölçüm-son ölçüm gerçek deneme modeline uygun olarak desenlenmiş ve gerçekleştirilmiştir.

Denekler

Araştırmada Adana ili Seyhan merkez ilçesinde bulunan Sabancı Anadolu Tekstil Meslek Lisesi'ne devam eden 14-18 yaşları arasında 191 kız ve 139 erkek toplam 330 öğrenci Sürekli Öfke ve Öfke Tarzı Ölçeği'ni yanıtlamışlardır. Sürekli Öfke alt ölçeğinden alınan puanların yüzdelik dağılımının üst çeyreğinin 27.08 olduğu saptanmıştır. Buna göre 27 ve üstünde puan alan 34'ü kız, 19'u erkek 53 öğrenciden gönüllülük ilkesi esas alınarak 13'er kişilik deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Gruplar oluşturulurken denekler cinsiyet, anne ve babanın öğrenim düzeyleri dikkate alınarak eşleştirilmiş ve eşleştirilen bu denekler tesadüfi olarak deney ve kontrol grubuna atanmışlardır. Deney grubu 7'si kız 6'sı erkek olmak üzere 13 öğrenciden oluşmaktadır. Aynı şekilde kontrol grubunda da 7'si kız, 6'sı erkek 13 öğrenci bulunmaktadır.

Deney ve kontrol gruplarının sürekli, içe ve dışa-yönelik öfke, öfkenin kontrolü ve saldırganlık açısından denkliğini kontrol etmek için t-testi yapılmış ve gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada ergenlerin öfke düzeylerini belirlemek için "Sürekli Öfke-Öfke Tarzı Ölçeği", saldırganlık düzeylerini belirlemek için ise "Saldırganlık Envanteri" kullanılmıştır. Bu veri toplama araçları ile ilgili tanıtıcı bilgiler aşağıda verilmiştir.

Sürekli Öfke-Öfke Tarzı Ölçeği

Spielberger, Jacobs, Russel ve Crane (1983; akt. Özer, 1994a) tarafından geliştirilen Özer (1994a) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan Sürekli Öfke-Öfke-İfade Tarzı Ölçeği, "Sürekli Öfke" ve "Öfke Tarzı" olmak üzere iki alt ölçekten oluşmaktadır. Sürekli Öfke alt ölçeği 10 madde içermektedir. Öfke Tarzı alt ölçeği ise "içe yönelik öfke", "dışa yönelik öfke" ve "öfke kontrolü" olmak üzere üç bölümü içermekte ve her bir bölümde sekiz madde olmak üzere toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 4 dereceli Likert tipi bir kendini değerlendirme ölçeğidir. Ölçeğin orijinalinde Sürekli Öfke ölçeğinin Cronbach Alfa değerleri.82 ile.90 arasında değişmektedir. Öfke Tarzı alt ölçeklerinin Cronbach Alfa değerleri .85 (öfke-kontrol), .76 (öfke-içte) ve .74 (öfke-dışta) olarak belirlenmiştir. Özer (1994a), Sürekli Öfke ölçeğinin güvenirlik katsayılarının .67- .92; Öfke/Dışa, Öfke/İçte ve Öfke/Kontrol alt ölçeklerinin güvenirlik katsayılarının ise sırasıyla .58- .76, .80- .90 ve .69- .91 arasında olduğunu belirlemiştir. Sürekli Öfke ve Öfke Tarzı ölçekleri ile Sürekli Kaygı, Depresif Sıfatlar Listesi, Öfke Envanteri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Faktör analizi sonucunda ise Öfke Tarzı Ölçeği'nin faktör yapısının orijinal ölçeğin faktör yapısını yansıttığı gözlenmiştir.

Saldırganlık Envanteri

Kocatürk (1982) tarafından geliştirilen Saldırganlık Envanteri açık ya da örtülü ve dışa dönük saldırganlığı ölçmektedir. Envanter 67 maddeden oluşmakta evet-hayır şeklinde cevaplanmaktadır. Envanterin içtutarlık katsayısı.80'dir. Saldırganlık Envanteri'nin geçerliğini saptamada "halihazır geçerlik" yöntemi kullanılmıştır. Öğrenciler saldırganlık puan ortalama ve standart sapmaları göz önünde bulundurularak "saldırgan" ve "uysal" olarak isimlendirilen iki gruba ayrılmışlardır. Sınıf ve ders öğretmenlerinden öğrencilerin saldırganlık özellikleri hakkındaki yargılarını beşli bir derecelendirme ölçeği ile belirtmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin yargıları ve Envanterden alınan puanlar arasında.51'lik bir ilişki bulunmuştur.

Bu Envanterin başka çalışmalarda geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılmaması ve çok az araştırmada kullanılmış olması nedeniyle araştırmacı yaşları 14-18 arasında değişen 330 öğrenci üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışması yapmıştır. Bu çalışmada, içtutarlık katsayısı.78 olarak bulunmuştur. Spearman-Brown Düzeltme Formülü ile elde edilen güvenirlik katsayısı ise.78'dir. Envanterin ilk yarısının alfa katsayısı.68, ikinci yarısının ise.60'dır. Bu sonuçlar bu Envanterin güvenilir olduğunu göstermektedir. Yapı geçerliğine destek sağlamak amacı ile saldırganlık ile ilişkili olan öfke düzeyi arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bunun için "Sürekli Öfke-Öfke İfade Tarzı Ölçeği"nin "Sürekli Öfke" alt ölçeğinden yararlanılmıştır. İki ölçek arasında.52 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Uygulama

Deney grubundaki öğrenciler haftada bir gün 90 dakika süre ile toplam 10 hafta araştırmacı tarafından yürütülen öfke kontrol beceri eğitimine devam etmişlerdir. Bu süreçte terapötik koşullar ve beceriler kullanılmış, davranış değiştirmede bilişsel-davranışsal teknikler temel alınmıştır. Temel nefes alma egzersizleri ve derin gevşeme eğitiminden yararlanılmış, öfke yaşantılarının arkasında yatan mantıkdışı inançlarını fark ettirmek ve yerlerine alternatif ifadeler koymalarına yardımcı olarak davranış değişikliği sağlamak amaçlanmıştır. Atılganlık ve problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik egzersizler kullanılmış, kendini gözleme ve kendini ödüllendirme tekniklerinden yararlanılmıştır. Program, ilgili literatür incelendikten sonra her oturumun amaç ve hedefleri, kullanılacak materyallerin belirlenmesiyle oluşturulmuştur. Program hazırlanırken, özellikle egzersizlerin planlanmasında, ergenlerde öfke kontrolüne yönelik Morganett (1990), Grant ve Finlay (1990), Luhn (1999), Tucker-Ladd (2000) ve Erkan'ın (2000) çalışmaları gözden geçirilmiştir.

İlk oturumda grup kuralları belirlenmiş, öfkenin duygusal, bilişsel ve davranışsal bileşenleri hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca öğrenciler için öfke yaratıcı durumlar ve öfke ifade tarzları tartışılmıştır. Ev ödevi olarak öğrencilerden kimlere

karşı hangi durumlarda öfke yaşadıklarını belirlemeye yönelik hazırlanan kendini gözleme formlarını doldurmaları istenmiştir. *İkinci oturumda* öfke ile ilgili ipuçları hakkında bilgi verilmiş, temel gevşeme ve derinleşen gevşeme egzersizleri öğretilmiştir. Gevşeme egzersizleri ev ödevi olarak verilmiştir. *Üçüncü ve dördüncü oturumlarda* öfkeyi uygun şekilde ifade etme, ben dilinin kullanımı, içsel konuşmalar, öfkeyle baş etme ifadeleri ele alınmıştır. Ev ödevi olarak öfke davranışlarına yönelik kendini gözleme formları kullanılmıştır. *Beş, altı ve yedinci oturumlarda* öfkenin ABC'si ve akılcı olmayan düşünceler ele alınmıştır. Ayrıca gevşeme egzersizleri tekrarlanmıştır. Öfkenin ABC'sine ilişkin hazırlanan kendini gözleme formları ev ödevi olarak verilmiştir. *Sekizinci oturumda* problem çözme becerileri, *dokuzuncu oturumda* ise atılganlık becerileri ele alınmıştır. Son oturum olan *onuncu oturumda* oturumların genel değerlendirilmesi yapılmıştır. Son oturumda deney ve kontrol gruplarına (son ölçüm), oturumlardan dört ay sonra (izleme ölçümü) da deney grubuna Sürekli Öfke-Öfke Tarzı Ölçeği ve Saldırganlık Envanteri tekrar uygulanmıştır.

Verilerin Çözümlenmesi

Deney ve kontrol grubundan uygulama öncesi ve uygulama sonrasında toplanan veriler SPSS-WINDOWS 9.0 paket programıyla çözümlenmiştir. Deney ve kontrol grubuna atanan öğrencilerin ön ölçüm puanları (Sürekli Öfke-Öfke İfade Tarzı Ölçeği'nin tüm alt ölçekleri ve Saldırganlık Envanteri'nden elde edilen puanlar) arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için "t" testi yapılmış ve anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çözümlemede 2X2 [(deney grubu-kontrol grubu) X (ön ölçüm X son ölçüm)] yinelenmiş ölçümler için varyans analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Ayrıca izleme çalışmasında deney grubundaki öğrencilerin ön ölçüm ve son ölçüm puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek için "eşli gruplar t testi" kullanılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında.05 anlamlılık düzeyi temel alınmıştır.

BULGULAR

Çizelge 1. Deney ve kontrol gruplarının öfke ve saldırganlık ön ölçüm ve son ölçüm puanlarına ilişkin n, x ve ss değerleri

	Deney Grubu N=13				*Kontrol Grubu N=13*			
	Ön Ölçüm		Son Ölçüm		Ön Ölçüm		Son Ölçüm	
	X	Ss	X	Ss	X	Ss	X	Ss
Sürekli Öfke	31.92	2.93	20.62	4.93	31.62	3.66	29.85	4.23
İçe-Yönelik Öfke	19.00	3.11	15.46	3.50	18.77	4.07	17.38	3.18
Dışa-Yönelik Öfke	21.31	4.52	15.46	2.99	20.62	4.35	19.92	5.96
Öfke Kontrol	18.00	4.14	23.69	2.87	17.85	4.78	17.92	5.44
Saldırganlık	35.92	4.86	26.54	5.70	34.38	4.23	32.31	9.66

Deney ve kontrol grubunun ön ölçüm ve son ölçüm puanlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için 2X2 yinelenmiş ölçümler için varyans analizi yapılmıştır. Bu analiz Saldırganlık Ölçeği ve Sürekli Öfke-Öfke Tarzı İfadesi Ölçeği'nin her bir alt ölçümü için ayrı ayrı yapılmıştır. İlgili aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar Çizelge-1'de, varyans analizi sonuçları ise Çizelge-2'de verilmiştir.

Sürekli Öfke

Çizelge-2'de görüldüğü gibi, varyans analizi sonucunda öğrencilerin sürekli öfke puanlarında deney veya kontrol grubunda olup olmamaya ($F_{[1, 24]}$=12.72, p<.01) ve ön ölçüm-son ölçümlerine göre ($F_{[1, 24]}$=47.55, p <.001) anlamlı bir farklılaşma vardır. Ayrıca deney ve kontrol grubu ile ön ölçüm-son ölçüm etkileşiminin sürekli öfke puanları üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F_{[1, 24]}$=25.30, p<.001). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan "t" testleri sonucunda, kontrol grubunun ön ölçüm puanları ile deney grubunun son ölçüm puanları arasında anlamlı bir fark belirlenmiş (t(24)=6.46, p<.001), kontrol grubunun sürekli öfke puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca deney grubunun ön ölçüm puanları ile son ölçüm puanları arasında ön ölçüm puanları lehine (t(24)=7.12, p<.001); deney grubunun son ölçüm puanları ile kontrol grubunun son ölçüm puanları arasında kontrol grubu son ölçüm puanları lehine (t(24)=-5.13, p<.001) anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubunun sürekli öfke son ölçüm puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlar araştırmanın birinci denencesini destekler niteliktedir. Grupların ön ölçüm ve son ölçüm ortalamalarından da anlaşılabileceği gibi, grupla psikolojik danışma yardımı alan deney grubundaki öğrencilerin sürekli öfke düzeyleri, yardım almayan kontrol grubundaki öğrencilere göre daha düşük bulunmuştur. Bu sonuca göre bilişsel-davranışsal temelli öfke yönetimi becerileri eğitiminin deney grubu üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Çizelge 2. Deney ve kontrol gruplarının ön ölçüm - son ölçüm puanlarına uygulanan yinelenmiş ölçümler için varyans analizi sonuçlarına ilişkin F değerleri

	Gruplar (Deney-Kontrol)	*Ölçümler (Ön Ölçüm – Son Ölçüm)*	*Gruplar X Ölçümler*
Sürekli Öfke	12.72**	47.55***	25.30***
İçe-Yönelik Öfke	.544	10.98**	2.10
Dışa-Yönelik Öfke	1.53	11.77**	7.32*
Öfke Kontrol	3.70	13.39**	12.69**
Saldırganlık	.892	23.18**	9.42**

sd=1 *p <.05, **p <.01, ***p<.001

İçe-Yönelik Öfke

Varyans analizi sonucunda öğrencilerin içe-yönelik öfke puanlarında deney ve kontrol gruplarında olup olmamaya göre anlamlı bir fark bulunamazken ($F_{[1, 24]}$=.544, p>.05); ön ölçüm ve son ölçümler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($F_{[1, 24]}$ = 10.98, p<.05). Bu sonuca göre; yapılan çalışmanın deney grubundaki öğrencilerin içe-yönelik öfke düzeylerini azalttığı söylenebilir. Ancak deney ve kontrol grupları ile ön-son ölçüm etkileşimi ($F_{[1, 24]}$ = 2.10, p>.05) anlamlı bulunmamıştır. Deney grubunun ön ölçüm ve son ölçüm puanları arasında anlamlı fark bulunmasına rağmen, ortak etkinin anlamlı bulunmaması deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını göstermektedir. Bu sonuçlara göre araştırmanın ikinci denencesinin desteklenmediği anlaşılmaktadır. Yani çalışmaya katılan öğrencilerin içe-yönelik öfke düzeyleri ile katılmayan öğrencilerin içe-yönelik öfke düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Dışa-Yönelik Öfke

Çizelge-2'de görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubunun dışa-yönelik öfke puanlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F_{[1, 24]}$= 1.53, p>.05). Ancak yapılan ölçümlere göre ön-son ölçüm puanları arasında ($F_{[1, 24]}$ = 11.77, p<.01) anlamlı bir fark saptanmıştır. Ayrıca deney-kontrol grubu ile ön ölçüm-son ölçüm etkileşiminin dışa-yönelik öfke puanları üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir ($F_{[1, 24]}$=7.32, p<.05). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan "t" testleri sonucunda, kontrol grubunun ön ölçüm puanları ile deney grubunun son ölçüm puanları arasında anlamlı bir farklılaşma belirlenmiş ($t_{[24]}$=3.52, p<.01), kontrol grubunun dışa-yönelik öfke puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca deney grubunun ön ölçüm puanları ile son ölçüm puanları arasında ön ölçüm puanları lehine ($t_{[24]}$=3.89, p<.001); deney grubunun son ölçüm puanları ile kontrol grubunun son ölçüm puanları arasında kontrol grubu son ölçüm puanları lehine ($t_{[24]}$=-2.41, p<.05) anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Kontrol grubunun dışa-yönelik öfke son ölçüm puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlar araştırmanın üçüncü denencesini destekler niteliktedir. Grupların ön ölçüm ve son ölçüm ortalamalarından da anlaşılabileceği gibi, psikolojik danışma yardımı alan deney grubundaki öğrencilerin dışa-yönelik öfke düzeyleri, yardım almayan kontrol grubuna göre daha düşük bulunmuştur.

Öfke Kontrol

Varyans analizi sonucunda öğrencilerin öfke kontrol puanlarında deney veya kontrol grubunda olup olmamaya ($F_{[1, 24]}$=3.70, p>.05) ve yapılan ölçümlere göre ($F_{[1, 24]}$=13.39, p<.01) anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Ayrıca

deney ve kontrol grubu ile ön ölçüm-son ölçüm etkileşiminin öfke kontrol puanları üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu belirlenmiştir ($F_{[1,24]}$=12.69, p>.01). Farkın yönüne bakıldığında, kontrol grubunun ön ölçüm puanları ile deney grubunun son ölçüm puanları arasında deney grubunun lehine (t(24)=-3.78, p<.001); deney grubunun ön ölçüm puanları ile son ölçüm puanları arasında ön ölçüm puanları lehine (t(24)=-4.07, p<.001); deney grubunun son ölçüm puanları ile kontrol grubunun son ölçüm puanları arasında deney grubu son ölçüm puanları lehine (t(24)=3.38, p<.05) anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlar araştırmanın dördüncü denencesini desteklemektedir. Grupların ön ölçüm ve son ölçüm ortalamalarından da anlaşılabileceği gibi, psikolojik danışma yardımı alan deney grubundaki öğrencilerin öfke kontrol düzeyleri, yardım almayan kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur.

Saldırganlık

Çizelge-2'de görüldüğü gibi, öğrencilerin saldırganlık puanlarında deney ve kontrol gruplarında olup olmamaya göre anlamlı bir fark bulunamazken ($F_{[1, 24]}$=.892, p>.05); ön ölçüm ve son ölçüm puanları arasında anlamlı bir farklılaşma belirlenmiştir ($F_{[1, 24]}$=23.18, p<.01). Ayrıca deney ve kontrol grupları ile ön ölçüm-son ölçüm etkileşiminin ($F_{[1, 24]}$=9.42, p<.05) saldırganlık puanları üzerinde anlamlı etkisi olduğu görülmektedir. Farkın yönünü belirlemek için yapılan "t" testleri sonucunda, kontrol grubunun ön ölçüm puanları ile deney grubunun son ölçüm puanları arasında anlamlı bir farklılaşma belirlenmiş (t(24)=3.99, p<.001), kontrol grubunun saldırganlık puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca deney grubunun ön ölçüm puanları ile son ölçüm puanları arasında ön ölçüm puanları lehine (t(24)=-4.07, p<.001) anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlar araştırmanın beşinci denencesini desteklemektedir.

İzleme Çalışması

Deney grubundaki öğrencilerin son ölçüm puanlarında gözlenen değişikliğin kalıcılığını ölçmek için son ölçümden 16 hafta sonra izleme ölçümü yapılmıştır. Son ölçüm ve izleme ölçümlerinden elde edilen puanların ortalama, standart sapma ve eşli gruplar "t" testi sonuçları Çizelge-3'de yer almaktadır.

Çizelge-3 incelendiğinde, deney grubundaki tüm son ölçüm puanlarının aritmetik ortalamalarının izleme ölçümü sonucu elde edilen puanlardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak "t" testi sonuçlarına bakıldığında sürekli öfke (t (12)=.21, p>.05), içe-yönelik öfke (t (12)=1.08, p>.05); dışa-yönelik öfke (t (12)=.75, p>.05); öfke kontrol (t (12)=.77, p>.05) ve saldırganlık (t (12)=.72, p>.05) son ölçüm ve izleme ölçümü puanları arasındaki farklılıkların anlamlı düzeyde olmadığı görülmektedir. Bu bulgulara dayanarak, deneysel çalışma sonrasında ortaya çıkan değişimin 16 hafta sonrasında da devam ettiği söylenilebilir.

Çizelge 3. Deney grubunun öfke ve saldırganlık son ölçüm ve izleme ölçümleri puanlarına ilişkin n, x, ss ve "t" testi değerleri

	Deney Son Ölçüm N=13		*İzleme Ölçümü N=13*		*Deney Son Ölçüm-İzleme Ölçümü*
	X	Ss	X	Ss	t
Sürekli Öfke	20.62	2.93	20.23	5.53	.21
İçe-Yönelik Öfke	15.46	3.50	13.69	3.71	1.08
Dışa-Yönelik Öfke	15.46	2.99	14.69	2.21	.75
Öfke Kontrol	23.69	2.87	22.85	4.24	.77
Saldırganlık	26.54	5.70	24.92	7.05	.72

sd = 12

TARTIŞMA

Bu araştırmada denenceler deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sürekli öfke, içe-yönelik öfke, dışa-yönelik öfke, öfkenin kontrolü ve saldırganlık ön ölçüm ve son ölçüm puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olacağı şeklinde kurulmuştur. Bu denenceler, bilişsel-davranışçı yaklaşımla yapılacak öfke yönetimi becerileri eğitimine katılan öğrencilerin öfke duygusunun bilişsel öğeler çerçevesinde ele alınması, öfke duygusuna yol açan akılcı olmayan düşünceler yerine alternatif akılcı ifadelerin konulması, öfkenin yapıcı ve sağlıklı bir şekilde ifade edilmesinin öğrenilmesinin sürekli öfkeyi, içe ve dışa yönelik öfkeyi ve saldırganlığı azaltacağı ve öfke kontrolünün sağlanabileceği beklentisiyle oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda içe-yönelik öfke ile ilgili denence dışında bu beklentinin doğrulandığı görülmüştür.

Bulgular bölümünde de belirtildiği gibi, deney ve kontrol gruplarının sürekli öfke düzeyleri dikkate alındığında, bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı olarak gerçekleştirilen öfke kontrol becerileri eğitiminin sürekli öfkeyi azaltma yönünde bir etki yarattığı anlaşılmaktadır. Kontrol grubundaki öğrencilerin sürekli öfke düzeylerinde bir değişme saptanmamıştır. Nitekim Sharkin (1988) duygusal, bilişsel, davranışsal, somatik veya fizyolojik birçok bileşenden oluşan öfkenin azaltılmasında gevşeme eğitimi, bilişsel yeniden yapılandırma ve diğer bilişsel-davranışçı yöntemlerin başarılı bir şekilde kullanılmasının etkili olduğunu belirtmektedir. Nitekim bu çalışmada uygulanan programda da gevşeme eğitimi, atılganlık, problem çözme, kendini gözleme, kendini ödüllendirme gibi bilişsel-davranışçı yöntemler yer almaktadır. Araştırmanın bu bulgusu birçok araştırmada elde edilen bulguları destekler niteliktedir (Bilge, 1996; Dykeman, 2001; Deffenbacher ve Stark, 1992).

İçe yönelik öfke hissedilen öfkenin bastırılarak içte tutulması veya dolaylı yollarla yansıtılmasını (Özer, 1994a, 1994b) içerir. Araştırma sonucunda deney gru-

bunun içe-yönelik öfke ön ölçüm ve son ölçüm puanları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmesine rağmen, içe-yönelik öfke ile ilgili olan denencenin doğrulanmadığı belirlenmiştir. Literatüre bakıldığında bu bulgunun daha önceki bazı araştırma bulgularını desteklediği (Bilge, 1996; Dykeman, 2001), bazıları ile ise (Deffenbacher ve Ark., 1987; Deffenbacher, Dahlen ve Ark., 2000) çeliştiği görülmüştür. Öfkenin bastırılmasını, içe doğru yönelmesini ifade eden içe-yönelik öfke (Spilberger, 1991; Ak. Nugent ve Champling, 1997) açısından da anlamlı farklılıkların elde edilebilmesi için danışma sürecin daha uzun tutulması ve de sürecin bireysel görüşmelerle desteklenmesinde yarar olabilir.

Spielberger'e (1991) göre dışa-yönelik öfke, öfkenin çevredeki objelere ya da insanlara yönelmesi durumunu ifade eder (Nugent ve Champling, 1997). Öfkelerini dışa vuran kişiler genellikle çevresel engel ve kontrol girişimleri karşısında bir duyarlılık ve tahammülsüzlük içindedirler (Özer, 1994b). Bu araştırmada bilişsel-davranışsal yaklaşıma dayalı olarak öfke yönetimi becerileri eğitimi sonucunda ergenlerin dışa-yönelik öfkelerinde anlamlı oranda azalma olduğu belirlenmiştir. Bu beklenilen bir bulgudur. Nitekim bu bulgu bir çok araştırma ile elde edilen mevcut bulgularla paralellik göstermektedir (Deffenbacher ve Ark., 1987; Bilge, 1996; Deffenbacher, Dahlen ve Ark., 2000; Dykeman, 2001).

Bu bulguyla tutarlı olarak, deney grubunda olan ergenlerin saldırganlık düzeylerinde de düşme görülmüştür. Öfke, düşmanlık ve saldırganlık arasında karmaşık bir ilişki olduğu vurgulanmaktadır. Öfke otomatik bir şekilde saldırganlıkla birlikte ortaya çıkmasa da, çoğu kez saldırgan davranışı başlatıcı durumdadır (Nugent ve Champling, 1997). Bu nedenle öfkeyi kontrol etme amaçlı beceri eğitiminin saldırganlık düzeyini de azaltması beklenen bir durumdur. Nitekim Whitfield (1999) okuldaki şiddeti azaltmak amacı ile davranım bozukluğu olan erkek ergenlere bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı öfke kontrol eğitim programı uygulamış ve öfke düzeylerinin azalmasını sağlamıştır. Ayrıca Kellner (1999) öfke yönetimi programından sonra ergenlerin fiziksel saldırganlık düzeylerinin azaldığını belirlemiştir.

Deney ve kontrol gruplarının öfke kontrol alt ölçeği ön ölçüm ve son ölçüm puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Öfkenin kontrol edilmesi öfke duygusunun hiç yaşanmaması veya bastırılması değil, bireyin düşünce ve duygularını uygun şekilde ifade edebilmesidir. Feindler, Ecton, Kingsley ve Dubey (1986) öfkenin akılcı olmayan düşüncelerle ilişkili olması nedeniyle öfkeyi kontrol etmeyi sağlayacak akılcı düşüncelerin, uygun başa çıkma ifadelerinin kullanılmasının, kendini izleme, kendine yardım, gevşeme eğitimi ve kişisel sorumlulukların üstlenilmesinin öfkenin kontrol edilmesinde etkili olacağını belirtilmektedir. Benzer biçimde bu çalışmada da bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı olarak yapılan öfke yönetimi becerileri eğitiminde bu teknikler temel alınmıştır.

İzleme çalışması sonucunda elde edilen bulgular deney grubuna uygulanan bilişsel-davranışsal temelli öfke yönetimi becerileri eğitimi sonucunda ortaya çıkan değişimin dört ay sonra da sürdüğünü göstermektedir. Bu durumda araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayanılarak ergenlerde bilişsel-davranışçı yaklaşımın temel alındığı öfke yönetimi becerileri eğitiminin öfke ve saldırganlığın azaltılması ve öfkenin kontrolü üzerinde uzun süreli etkisinin olduğu söylenilebilir. Ancak içe-yönelik öfke açısından da anlamlı farklılıkların elde edilebilmesi için eğitim sürecinin uzaması ve sürecin bireysel görüşmelerle desteklenmesinde yarar olabilir.

KAYNAKLAR

Aytek, H. (1999). *Grup rehberliğinin ortaöğretim basamağındaki öğrencilerin öfkeli davranışlarının kontrolü üzerindeki etkisi.* Yayınlanmamış yüksek yisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bilge, F. (1996). *Danışandan hızalan ve bilişsel davranışçı yaklaşımlarla yapılan grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin kızgınlık düzeyleri üzerindeki etkileri.* Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Deffenbacher, J. L. (1988). Cognitive-relaxation and social skills treatments of anger: A year later, *Journal of Counseling Psychology*, *35* (3), 234-236.

Deffenbacher, J. L. (1999). Cognitive-behavioral conceptualization and treatment of anger, *Journal of Clinical Psychology*, *55*, 3, 295-309.

Deffenbacher, J. L., Dahlen, E. R., Lynch, R. S., Morris, C. D. ve Gowensmith, W. N. (2000). An application of Beck's cognitive therapy to general anger reduction*, Cognitive Therapy and Research, 24 (*6), 689-697.

Deffenbacher, J. L., Huff, M. E., Lynch, R. S., Oetting, E. R. ve Salvatore, N. F. (2000). Characteristics and treatment of high-anger drivers. *Journal of Counseling Psychology, 47*, 1, 5-17.

Deffenbacher, J. L., Lynch, R. S., Oetting, E. R. ve Kemper, C. C. (1996). Anger reduction in early adolescents. *Journal of Counseling Psychology*, *43* (2), 149-157.

Deffenbacher, J.L., McNamara, K., Stark, R. S. ve Sabadell, P. M. (1990). A comparison of cognitive-behavioral and process-oriented group counseling for general anger reduction. *Journal of Counseling & Development*, *69*, 167-172

Deffenbacher, J. L. ve Stark, R. S. (1992). Relaxation and cognitive-relaxation treatments of generall anger. *Journal of Counseling Psychology*, *39*, 2, 158-167.

Deffenbacher, J. L., Story, D. A., Stark, R. S., Hogg, J. A. ve Brandon, A. D. (1987). Cognitive-relaxation and social skills interventions in the treatment of general anger. *Journal of Counseling Psychology, 34* (2), 171-176

Dykeman, B. E. (1995). The social cognitive treatment of anger and aggression in four adolescents with conduct disorder. *Journal of Instructional Psychology*, *22* (2), 194-200

Dykeman, B. E. (2001). Cognitive-behavioral treatment of expressed anger in adolescents with conduct disorders. *Education*, *121* (2), 298-300

Erkan, S. (2000). *Örnek Grup Rehberliği Etkinlikleri.* 4. Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Feindeler, L. E., Ecton, B. R., Kingsley, D. ve Dubey, D. R. (1986). Group anger control training for institutionalized psychiatric male adolescent. *Behavior Therapy*, 17, 109-123

Gerzina, M.A. ve Drummond, P. D. (2000). A multimodal cognitive-behavioral approach to anger reduction in an occupational sample. *Journal of Occupational & Organizational Psychology,* 73, 181-194

Grant, N. ve Findlay, H. (1990). *A Programme for Anger Management with Teenagers.* Third Edition, Mental Health Foundation of New Zealand, Auckland.

Hains, A. H. ve Szyjakowskyi, M. (1990). A cognitive stress-reduction intervention program for adolescents. *Journal of Counseling Psychology*, *37* (1), 79-84

Hazaleus, S. L. ve Deffenbacher, J. L. (1986). Relaxation and cognitive treatments of anger. *Journal of Counsulting and Clinical Psychology*, *54* (2), 222-226

Kellner, M. H. (1999). The effects of anger management groups in a day school for emotionally disturbed adolescents. *Adolescence*. LookSmart, Ltd. web sitesindeki, http://www.findarticles.com/cf_0/m2248/136_34/59810222/print.jhtml adresinden, 1999 yılında ulaşıldı.

Kocatürk, R. (1982). *Saldırganlık güdüsünün spor ve eğitim alanında meslek seçimine etkisi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Lopez, F .G. ve Thurman, C. W. (1986). A cognitive-behavioral investigation of anger among college students. *Cognitive Therapy and Research*, 10 (2), 245-256.

Luhn, R. R. (1999). *Kızgınlıkla Başa Çıkmak*. Alfa Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.

Morganett, R. S. (1990). *Skills for Living Group Counseling Activities for Young Adolescents*. Illionois: Research Press.

Nugent, W. R. ve Champling, D. (1997). The effects of anger control training on adolescent antisocial behavior. *Research on Social Work Practice*, 7 (4), 446-462.

Özer, A. K. (1994a). Sürekli öfke (SL-Öfke) ve öfke ifade tarzı (Öfke-Tarz) ölçekleri ön çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 9 (31), 26-35.

Özer, A. K. (1994b). Öfke, kaygı ve depresyon eğilimlerinin bilişsel alt yapısıyla ilgili bir çalışma. *Türk Psikoloji Dergisi.* 9 (31): 12-25.

Rupp, D. E. ve Vodanovich, S. J. (1997). The role boredom proneness in self-reported anger and aggression. *Journal of Social Behavior & Personality*, 12, 925-936.

Scharf, C. S. (2000). *Gender differences in adolescent aggression: An analysis of instrumentally vs. expressiveness*. Yayımlanmamış doktora tezi, Central Michigan University.

Sharkin, B. S. (1988). The measurement and treatment of client anger in counseling. *Journal of Counseling and Development,* 66, 361-365.

Synder, K. V. (1999). Anger management for adolescents: Efficacy of brief group therapy. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. LookSmart, Ltd. web sitesindeki, http://www.findarticles.com/cf_0/m2250/11_38/57645113/print.jhtml. adresinden, 1999 yılında ulaşıldı.

Trower, P., Casey, A. ve Dryden, W. (1988). *Cognitive-behavioral counselling in action*. Sage Publications, London.

Tucker-Ladd, C. E. (2000). *Psychological self-help.* Clayton Tucker-Ladd & Mental Health Net, http://mentalhelp.net/psyhelp adresinden, 12 Ekim 2003 tarihinde ulaşıldı.

Whitfield, G. W. (1999). Validating school social work: An evaluation of a cognitive-behavioral approach to reduce school violence. *Research on Social Work Practice*, 9 (4), 399-426.

Wilde, J. (1996). *Treating anger, anxiety, and depression in children and adolescents: A cognitive-behavioral perspective*. Taylor & Francis, USA.

Yount, M. A. (2000). *Loneliness lack of perceived social support and the development of anger in adolescent*. Yayımlanmamış doktora tezi, California State University.

BİLGİSAYAR VE SINIF ORTAMINA DAYALI DURUMLU ÖĞRENMENİN ÖĞRENCİ BAŞARISI VE TRANSFER BECERİLERİNE ETKİSİ*

Dr. İbrahim Gökdaş
Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
gokdas@education.ankara.edu.tr

Özet

Araştırma, yapıcı öğrenme yaklaşımı kapsamında yer alan durumlu öğrenmenin sınıf ortamı ve bilgisayar ortamında uygulanmasının öğrenci başarısına ve öğrenilenlerin transferine etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma için gerekli verilerin toplanması sürecinde temel olarak 2x5'lik karışık desen uygulanmıştır.

Araştırma, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi (AÜEBF) ile Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi (GÜEF) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Bölümü öğrencilerinden oluşan 48 denek üzerinde yürütülmüştür.

Araştırma sonucunda durumlu öğrenme yaklaşımının her iki ortamda da başarıyı artırdığı bulunmuştur. Ancak sınıf ortamındaki başarı düzeyi bilgisayar ortamına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Her iki gruba uygulanan ara uygulama testlerinden elde edilen başarı puanları sınıf ortamı lehine anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bilgisayar ortamında öğrenilenlerin daha kalıcı olduğu ve transfer düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Sınıf ortamında öğrenilenlerin ise kalıcılığının sontest puanına göre anlamlı düzeyde düştüğü belirlenmiştir. Sınıf ortamında öğrenme transferi olumlu etkilemiştir.

Anahtar Sözcükler

Durumlu öğrenme, öğretim teknolojisi, eğitim teknolojisi, transfer.

---

* *Yazarın Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Yrd. Doç. Dr. Nurettin Şimşek yönetiminde 2003 yılında tamamladığı doktora tezinin özetidir..*

©2003, Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 2, (4), 169-185

EFFECT OF COMPUTER AND CLASSROOM SETTINGS BASED SITUATED LEARNING ON STUDENT SUCCESS AND TRANSFER

Dr. Ibrahim Gokdas
Yuzuncu Yil University
Faculty of Education
gokdas@education.ankara.edu.tr

Abstract

This research was conducted in order to determine the effect of application of the situated learning which forms a part of the constructive learning approach, in classroom setting and computer setting on student success, and transfer of the knowledge learned. 2x5 mixed pattern was basically applied during the process of collection of data required for the research.

The research was applied on 48 students from Computer Education and Instructional Technologies Department at Ankara University Faculty of Educational Sciences and at Gazi University Faculty of Education.

As a result of this research, it was found that situated learning approach was increased the success in both cases. However, the success level in classroom setting was significantly more than in computer setting. Success points obtained in mid-term, which were applied to both groups, were significantly better for the classroom setting. It was also found that learning and transfer level were higher in computer medium than classroom setting. On the other hand, retention of learned knowledge in classroom setting was significantly declined considering post-test results. Transferability of the knowledge learned in classroom setting was affected positively.

Keywords

Situated learning, instructional technology, educational technology, transfer.

©2003, Educational Sciences and Practice, 2, (4), 169-185

GİRİŞ

Öğretme-öğrenme sürecinde yaşanan sorunları giderme ve verimliliği artırma amacıyla gerçekleştirilen çalışmalar günümüze kadar farklı boyut ve hızda gelişim göstermiştir. Süreç incelendiğinde, farklı dönemlerde olmak üzere nesnelci ve yapıcı yaklaşımların öğretme-öğrenme sürecinde yaşanan sorunları gidermek amacıyla geliştirildiği görülmektedir. Ancak bu yaklaşımlardan yapıcı yaklaşım günümüzde daha çok ön plana çıktığı gözlenmektedir.

Yapıcı yaklaşımın öğretme-öğrenme sürecinde ön plana çıkmasının önemli bir nedeni, doğal ve teknolojik ortamlarda öğrencilerin kendi anlamlarını oluşturmayı ve kendi kendilerine düşünmeyi öğrenmelerine olanak tanıması ve bunu sağlamasıdır (Liao, 1993).

Yapıcı yaklaşım kapsamında ele alınan durumlu öğrenme yaklaşımı, çıraklık sistemindeki yapı ile ve gerçek dünyadaki uygulamaların bağlamı içinde öğrenmenin önemini vurgulamaktadır (Herrington ve Oliver, 1997).

Durumlu öğrenme, bilginin günlük hayatta nasıl edinildiği üzerinde durur ve öğrenmeyi sosyo-kültürel bir olgu olarak düşünür (Kirshner ve Whitson, 1997). Durumlu öğrenmenin temel bileşenlerini Brown ve arkadaşları (1989) öyküler, yansıma, bilişsel çıraklık, işbirliği, yetiştirme, çoklu uygulama, öğrenme becerilerinin gösterilmesi ve teknoloji olarak belirtmektedirler.

Durumlu öğrenmede önemli olan öğrencinin, gerçek yaşamda var olan veya olabilecek karmaşık bir duruma sokularak verilen görevi tamamlamasının beklenmesidir. Bu süreçte, öğrencinin verilen görevi tamamlayabilmesi ve gerektiğinde uzman desteğinden yararlanması için durumlu öğrenmenin temel bileşenlerinden bilişsel çıraklık modeli belirgin olarak ön plana çıkar.

Durumlu öğrenmenin uygulanması konusunda araştırmacılar henüz benzer düşünceleri paylaşmamaktadırlar. Bu durum, durumlu öğrenme yaklaşımının uygulandığı ortamı tartışılır hale getirmiştir. Örneğin, Tripp (1993/1996) durumlu öğrenmenin ancak okul dışı etkinliklerle gerçekleşebileceğini vurgulamaktadır. Fakat, Morre ve arkadaşları (1994) durumlu öğrenmenin yalnızca okul dışındaki çevrelerde oluştuğuna ilişkin düşünceyi kabul etmemektedirler.

Resnic (1988), okul etkinlikleri ile okul dışı etkinlikleri birbirinden ayıran özellikler arasında okul etkinliklerinin bireysel, fakat okul dışı etkinliklerin diğer insanlarla etkileşim içerisinde gerçekleştiğini belirtmektedir. Bir diğer ayrım ise okul etkinliklerinde öğrencilerin öğrenmesini destekleyecek araçlardan yararlandırılmada sınırlıklara karşın, okul dışı etkinliklerde bu araçlarla etkileşimin söz konusu olmasıdır. Ayrıca, okul öğrenmelerinin genellenebilir yapıda olmasına karşın, okul dışı süreçlerde gerçekleşen etkinliklerin duruma özel olması da Resnic'in vurguladığı bir diğer ayrımdır.

Diğer taraftan özellikle etkileşim ve bilgiye ulaşım konusunda teknoloji önemli olanaklar sunmaktadır. Bu olanaklar süreç içerisinde durumlu öğrenme ortamlarının tasarımında teknolojiden yararlanılabileceği düşüncesini doğurmuştur. Örneğin Edith Cowan Üniversitesi'ndeki Matematik dersi aday öğretmenlerine hizmet öncesi eğitim sağlamak amacıyla çoklu ortam programı geliştirilmiştir (Herrington ve Oliver, 2000). Ayrıca, Jasper Woodbury'nin Serüvenleri (The Adventures of Jasper Woodbury) ve çevre kirliliğine yönelik hazırlanan çoklu ortam programları da durumlu öğrenme yaklaşımına uygun örnekler olarak gösterilebilir (McLellan, 1996).

Başta Jasper serisi olmak üzere hazırlanan ve durumlu öğrenme yaklaşımı için örnek gösterilen bu tür programlar yeni bir tartışmayı da beraberinde getirmiştir. Tripp (1993/1996), Vanderbilt grubunun hazırlamış olduğu Jasper serisine yönelik iki temel eleştirisi olduğunu vurgulamaktadır. Bunlardan birincisi Vanderbilt grubunun Jasper serisi kullanılarak uyguladıkları yaklaşımın durumlu öğrenme olmadığına ilişkin düşüncedir. İkincisi ise Jasper serisi uygulanarak gerçekleştirildiği düşünülen yaklaşım ile problem çözmenin öğretilemeyeceğidir. Gerçekte "her durumun bir durumlu öğrenme durumu" (s.163) olduğunu vurgulayan. Tripp'in bu açıklaması Moore ve arkadaşları (1994/1996) tarafından da desteklenmiştir. Ancak Tripp (1993/1996), Jasper serisini bu düşüncesinin dışında tutarak Jasper'deki öğrenme ortamlarının durumlu olmadığını belirtmektedir. Çünkü Tripp'e göre "durumlu biliş durumunun özü olan bilgi dünyadaki sosyal yapıda olan durumdur" ve "Jasper videoları dünyada değildir" (s.163). Tripp'in buradaki temel yaklaşımı öğrencilerin durumlu öğrenme içerisinde çalıştırılmadığı şeklindedir. Yine Tripp (1993/1996), grupla ilgili video izlemenin problem çözme becerileri kazandırılması açısından asla yeterli olmayacağını vurgulamaktadır.

Hummel (1993) elektronik ortamda öğrenmeyle durumlu öğrenme yaklaşımını uygulayan öğretim tasarımcılarının bu yaklaşımdan önemli ölçüde uzaklaştıklarını belirtmektedir. Öğretim yazılımının bir öğrenme ortamı olduğunu, fakat otantik durum olmadığını anlamak gerektiğini savunmaktadır. Bu yönüyle Hummel'in bakış açısı da Tripp'in bakış açısına benzer görünüm sergilemektedir.

Tripp ve Hummel'in yaklaşımından gerçek yaşam koşullarında oluşan durumların elektronik ortamdan sunulmasının durumlu öğrenme yaklaşımının uygulanabilmesi için gerekli olan öğrenme durumunu oluşturmayacağı düşüncesi ortaya çıkmaktadır. Eğer bu düşünce doğru ise durumlu öğrenmenin sunduğu eğitsel fırsatlardan öğrencilerin yararlanamayacakları açıktır. Ortaya çıkan bu görüntü öğretme-öğrenme süreçleri açısından önemli bir kayıp olarak düşünülebilir.

Durumlu öğrenmenin ilkeleri ve öğretme-öğrenme süreci açısından doğurguları dikkate alındığında, süreçte özlenen düzeyde başarının sağlanabilmesi için durumlu öğrenme yaklaşımının bir alternatif olabileceği düşünülebilir. Ancak, bu

ilkelerin uygulamaya yansıtılması açısından önemli yetersizlikler olmakla birlikte durumun sunumu ve uygulamanın gerçekleştiği ortam türünün tartışma konusu olduğu görülmektedir. Durumlu öğrenme yaklaşımına uygun materyaller üretme ve üretilen materyallerin durumlu öğrenme ortamı olup olmadığı da tartışmaların daha ciddi boyutlar kazanmasına neden olmuştur. Özellikle, üretilen materyalde verilen durumun, durumlu öğrenmenin doğasına uygunluğu konusunda ciddi bir tartışma söz konusudur.

Buraya kadar yapılan açıklamalar ve değinilen tartışmalardan da anlaşılacağı gibi araştırmaların ışık tutması gereken çok sayıda belirsizlik bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, bilgisayar ve video gibi elektronik ortamlarda sağlanan durumlu öğrenme ortamlarının "gerçek" olarak nitelenip nitelenemeyeceğidir. Ancak bu daha çok kavramsal bir tartışma konusudur. Diğer taraftan, durumlu öğrenme yaklaşımının uygulandığı ortam türünün eğitsel etkililiğini karşılaştırmalı olarak ortaya koyan araştırmaların yetersizliği söz konusudur. Buna bağlı olarak durumlu öğrenme yaklaşımının uygulandığı ortamın koşullarının öğrenmeyi ve öğrenilenlerin transferini nasıl etkilediği henüz netleşmiş değildir.

Ortam türüne bağlı olarak belirsizliğini sürdüren diğer bir sorun, elektronik ortamda uygulanan durumlu öğrenme yaklaşımının sınıf ortamı ya da gerçek yaşam koşullarındakine denk olup-olamayacağıdır. Örneğin, bilgisayar ortamında uygulanan durumlu öğrenme yaklaşımı sınıf ortamındaki uygulamayla aynı işlevi görebilir mi? Bu sorunun cevabı üzerinde geniş ölçekli uzlaşmalar sağlanmış değildir. Burada ortamlar arasındaki denklik çok boyutlu olarak ele alınabilir. Öğrenci başarısı, öğrenmenin kalıcılığı, bu boyutlardan öne çıkanlardır.

Denklik bağlamında, yapıcı literatürde tartışılan temel konulardan birisi de öğrenmede transferdir. Transfer, eğitimde ve öğrenme kuramında anahtar bir kavramdır. Çünkü, öğretimde temel amaçlardan biri de öğrenilenlerin benzer ve farklı durumlara transferini sağlamaktır. Birçok kanıt, çoğu kez öğrenilen deneyimlerden umulan transferin gerçekleşmediğini göstermektedir (Perkins ve Salamon. 1992).

Hendricks (2001), yaptığı araştırma sonucunda transferde öğrenme ve öğrenci motivasyonu yanında bağlam veya durumun türü, öğrenme bağlamının anlamlılığı gibi faktörlerin etkili olabileceğini ancak bu konudaki etkilerin araştırılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Genel olarak bakıldığında durumlu öğrenmenin, çeşitli değişkenler açısından sağladığı başarı ve bu başarının özellikle durumlu öğrenme yaklaşımının uygulandığı ortam türüne göre değişip değişmediği, belirsizliğini korumaktadır. Durumlu öğrenme yaklaşımın uygulandığı ortam türüne göre öğrenilenlerin başka durumlara transferini sağlayıp sağlayamayacağı konusunda da önemli belirsizlikler vardır

Bütün bu gereksinimlerden bir kısmını karşılamak üzere planlanan bu araştırmada ele alınan temel sorun, durumlu öğrenme yaklaşımının uygulandığı ortamla birlikte, bu yaklaşımın öğrenme üzerindeki etkisinin de değişip değişmediğidir.

AMAÇ

Yukarıda ifade edilen temel sorun bağlamında bu araştırmanın genel amacı; bilgisayar ve sınıf ortamına dayalı durumlu öğrenme yaklaşımının öğrencilerin başarısı, başarılarının kalıcılığı ve transfer becerileri üzerindeki etkisini belirlemektir.

Bu genel amaca ulaşabilmek için, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Bilgisayar ve sınıf ortamında durumlu öğrenme yaklaşımıyla öğrenen deneklerin;
    a. Başarıları,
    b. Başarılarının kalıcılığı,
    c. Öğrenme sonuçlarını transfer edebilme becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Bilgisayar ve sınıf ortamında durumlu öğrenme yaklaşımıyla öğrenen her bir grubun kendi içerisinde olmak üzere; uygulama öncesi ve sonrası başarıları, başarılarının kalıcılığı ve öğrenme sonuçlarını transfer edebilme becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Bu araştırmanın deneysel işlem sürecinde, durumlu öğrenme yaklaşımının uygulandığı bilgisayar ortamı (BO) ve sınıf ortamı'nın (SO) öğrencilerin başarılarına ve bilgiyi transfer edebilmelerine yönelik etkisi araştırılmıştır. Bunun için tekrarlı ölçümler içeren, 2x5'lik faktöriyel desenden yararlanılmıştır.

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni durumlu öğrenme yaklaşımının uygulandığı ortam türüdür. Bu değişkenin iki düzeyi vardır. Biri bilgisayar ortamı, diğeri sınıf ortamıdır. Ortam türünden etkilenip etkilenmediğinin incelendiği bağımlı değişkenler ise başarı, kalıcılık ve transfer.

Ulaşılan araştırma bulgularına dayalı olarak, duruma göre öğrenme üzerinde etkili olabildiği bilinen cinsiyet, öğrenme stili (ayrıştıran, yerleştiren, değiştiren ve özümseyen) ve üniversite giriş puanı araştırmanın kontrol değişkenleri olarak seçilmiştir.

Denekler

Araştırma, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi (AÜEBF) ile Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi (GÜEF) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Bölümü öğrencilerinden oluşan ve üçüncü sınıf, ikinci yarıyıl programında yer alan "Özel Öğretim Yöntemleri I" dersini alan 48 denek üzerinde yürütülmüştür.

Araştırma kapsamında yer alan deneklerin belirlenmesinde ve deney gruplarının eşleştirilmesinde ÖSYS giriş puanları, cinsiyet ve baskın öğrenme stilleri dikkate alınmıştır. Bu değişkenlere göre her biri 24 denekten oluşan iki deney grubu oluşturulmuştur.

Araştırma kapsamında yer alan ve verilerin elde edildiği grubun denek özelliklerine göre dağılımı Çizelge 1'de verilmiştir.

Çizelge 1. Verilerin toplandığı grupların dağılımı

Değişken	Düzey	AÜEBF-BÖTE III N=24	GÜEF-BÖTE III N=24
ÖSYS puan ortalaması		198,625	199
Cinsiyet	Erkek	12	12
	Kız	12	12
	Toplam	24	24
Baskın öğrenme stilleri	Ayrıştıran	12	12
	Yerleştiren	3	3
	Değiştiren	1	1
	Özümseyen	8	8

Öğretim Materyalleri

Örnek Durumlar

Araştırma için temel olan ve deneklerin üzerinde çalışmak için görev alacakları durumların ve öğretmen öğrenci görüşlerinin alınması için Ankara merkez ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarında video çekimleri yapılmıştır. Çekimler sırasında dersin akışına ve ders sürecindeki öğretmen ve öğrenci davranışlarına, öğretmen-öğrenci etkileşimine hiçbir müdahalede bulunulmamıştır. Ayrıca, gerek öğretmen ve gerekse öğrenci davranışlarını etkileyebilecek davranışlardan da özellikle kaçınılmıştır.

Deneysel işlem sürecinde öncelikle sunulacak içeriğe yönelik görüntülere karar verilmiştir. Daha sonra görüntüler dijital ortama aktarılarak kurgu ve montajı yapılmış ve CD ortamına aktarılarak deneysel işlem sürecinde izlenebilecek duruma getirilmiştir.

Çalışma Sayfaları

Deneysel işlem süreci için öncelikle işlenecek konu başlıkları belirlenmiştir. Bu aşamadan sonra durum üzerinde çalışacak deneklerin deneysel işlem süreci içerisinde konuyla ilgili bilgi edinmelerini ve verilen görevi tamamlamalarını sağlayabilmek için çalışma sayfaları uzman desteği de alınarak hazırlanmıştır.

Yansıma Sayfaları

Deneklerin ders sürecinde öğrenilen bilgileri içselleştirip, yeniden yapılandırdıktan sonra ifade edilebilmelerini sağlamak amacıyla, yansıma sayfaları oluşturulmuştur.

Web Sayfası

Bilgisayar ortamında uygulamaya girecek olan denekler için web sayfası tasarımlanmıştır. Web sayfası tasarımlanırken durumlu öğrenmenin ölçüt özellikleri dikkate alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında yer alacak deneklerin baskın öğrenme stillerini belirlemek amacıyla Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçe'ye çevrilerek, geçerlilik ve güvenirlilik çalışması yapılan Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanterinden yararlanılmıştır.

Başarı Testleri (Öntest-Sontest-Kalıcılık Testi-Transfer Testi)

Deneysel işleme katılan deneklerin deneysel işleme başlamadan önceki başarı düzeylerini belirlemek amacıyla disiplin, öğretim yaklaşımları ve zaman yönetimi konularına yönelik olmak üzere toplam 16 sorudan oluşan açık uçlu test uzman desteği ve öğrenci görüşü alınarak hazırlanmıştır.

Ara Uygulama Testleri

Ara uygulama sürecinde, öğrencilerin başarı düzeylerini belirlemek amacıyla çalışma ve yansıma sayfalarından yararlanılmıştır.

Uygulama

Uygulama sürecinde, sınıf ortamında durumlu öğrenme yaklaşımı AÜ. Eğitim Bilimleri Fakültesi BÖTE III. sınıf "Özel Öğretim Yöntemleri I" dersinde gerçekleştirilmiştir. Bilgisayar ortamında durumlu öğrenme yaklaşımı ise GÜ. Eğitim Fakültesi BÖTE III. sınıf "Özel Öğretim Yöntemleri I" dersinde yürütülmüştür.

Öğrenme Ortamlarının Hazırlanması

Sınıf Ortamı (SO). Sınıf ortamında durumlu öğrenme yaklaşımının uygulanması için öncelikle sınıftaki oturma düzeni grup çalışmasına olanak tanıyacak duruma getirilmiştir. Ayrıca durumların izlenmesini ve bilgi kaynaklarına rahat ulaşım olanağı sunmak için bilgisayar, projeksiyon, televizyon, video player, tepegöz ve elektronik tepegöz projeksiyon da hazır bulundurulmuştur.

Bilgisayar Ortamı (BO). Bilgisayar ortamında durumlu öğrenme yaklaşımı, donanımlı bir bilgisayar laboratuvarında uygulanmıştır. Bu laboratuvarda sürekli LCD projeksiyon bulundurulmuştur.

Yetiştirme Eğitimi. Deney sürecine başlamadan, bir hafta önce deneklerin durumlu öğrenme yaklaşımıyla ders işlememiş olmaları dikkate alınarak, her iki gruba da yetiştirme eğitimi verilmiştir. Yetiştirme eğitimi teorik ve uygulamalı olarak gerçekleştirilmiştir.

Deneysel işlem sürecinde denekler, üzerinde çalışacakları durumlar ve kendilerine uzman desteği sağlayacak öğretim elemanları konusunda bilgilendirilmiştir. Bu amaçla, uzmanlara ilgili durumların kaydedildiği CD'ler çoğaltılarak dağıtılmıştır.

Deneysel İşlem

Öntest. Deneklerin deneysel işlem öncesi bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla bilgi testi uygulanmıştır.

Bilgi testinin uygulanmasında deneklere durum izlettirilmiştir. Durumun izlenmesini takiben, deneklere cevaplandırmaları için bilgi testi verilmiştir. Bu süreçte deneklerin bir birleriyle bilgi alışverişinde bulunmaları engellenmiştir.

Öğretim uygulamaları. Öntest uygulamasını takip eden hafta, deneysel işleme başlanmıştır. Ders başlangıcında deneklere hangi konu üzerinde çalışılacağı belirtilmiştir Daha sonra, durumlar deneklere projeksiyon aracılığı ile perdeye yansıtılarak izlettirilmiştir. Deneklere istedikleri taktirde durumları tekrar izlemek olanaklarının olduğu ifade edilmiştir. Bu aşamadan sonra deneklere, üzerinde çalışacakları görev belirtilerek çalışma sayfaları verilmiştir. Deneysel işlem sürecinde deneklerin duruma ilişkin soruları onlara yön gösterecek biçimde cevaplandırılmıştır. Ayrıca, süreçte denekler gözlemlenmiş, ilerleyemeyen deneklerle bire bir ilgilenilerek rehberlik edilmiştir. Ders bitiminde ise deneklere Haftalık bireysel çalışma sayfası, Haftalık yansıma sayfası, Grup çalışma sayfası ve Grup yansıma sayfası dağıtılarak bir sonraki derse kadar tamamlamaları istenmiştir. Deneklerin öğrenci ve öğretmen görüşlerini öğrenebilmelerini sağlamak için video kayıtları bilgisayar laboratuvarındaki bilgisayarlara yüklenmiştir. Böylece deneklere rahat izleyebilme olanağı tanınmıştır. Deneklere destek alabile-

cekleri uzmanların birer listesi de hazırlanarak dağıtılmıştır. Bu uygulama üç hafta boyunca devam ettirilmiştir.

Deneysel işlem gerçekleştirilirken, durumlu öğrenme yaklaşımını oluşturan temel ögelere uyulması konusunda titizlik gösterilmiştir. Bu amaçla, deneysel işlem sürecinde öncelikle durumlar (Öyküler) izlettirilerek, üzerinde çalışma sağlanmıştır. Deneklerin benzer konuda birden fazla örnek durum üzerinde çalışmaları sağlanarak çoklu uygulama gerçekleştirilmiştir. bilişsel çıraklığın gereği olarak, durumlar ve verilen görev bağlamında deneklerden gelen sorular dikkate alınarak özellikle, nasıl düşünmeleri gerektiği konusunda rehberlik edilmiştir. Yetiştirme ögesinin gereğini yapmak için denekler gözlemlenmiş ve sorun yaşayan deneklere bire bir destek sağlanarak rehberlik edilmiştir. Ancak, BO'da durumlu öğrenme yaklaşımı ile öğrenen grupta bu işlev uzmanlar tarafından ve tamamen bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir. Süreçte işbirliğinin sağlanması amacıyla gruplar oluşturulmuştur. Grupların ders saati içerisinde tartışmalarına olanak tanındığı gibi ders dışında da işbirliğinin gerçekleştirilebilmesi için grup çalışma sayfaları hazırlanarak deneklere verilmiştir. Deneklerin önceki bilgilerini ve yeni edindikleri bilgileri eklemleyerek verilen görevi tamamlamada kullanabilmeleri için ders saatinde ve haftalık olmak üzere çalışma sayfaları verilmiştir. Yansımanın gerçekleşmesi için deneklere haftalık bireysel ve grup yansıma sayfaları verilmiştir. Durumlu öğrenme yaklaşımının uygulandığı her iki ortamda da 'araştırmanın amaçları dikkate alınarak' teknolojiden yararlanılmıştır.

Sontest. Deneklerin deneysel işlem sonrasında ulaştıkları bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla bilgi testi uygulanmıştır. Bu test öntestin eş formu niteliğindedir.

Transfer Testi. Deneysel işlemin bitimini takip eden hafta ders saatinde transfer testi uygulanmıştır. Bu amaçla deneklere "Ölü Ozanlar Derneği" filmi hiçbir kesinti yapılmadan izlettirilmiştir. Film bittikten sonra deneklere transfer testi dağıtılarak cevaplamaları istenmiştir.

Kalıcılık Testi. Deneysel işlem sürecinde farklı iki ortamda durumlu öğrenme yaklaşımıyla öğrenen deneklerin öğrendiklerinin kalıcı olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu nedenle deneysel işlemin tamamlanmasını takip eden 6 hafta (42 gün) sonra kalıcılık testi uygulanmıştır.

Uygulamaya yönelik tüm işlemlerin tamamlanmasından sonra verilerin çözümlenmesi işlemine geçilmiştir.

Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Açık uçlu sorulardan oluşan ölçme araçlarının değerlendirilmesinde her bir soru beş puan üzerinden değerlendirilmiş ve elde edilen toplam puan yüzlük puana çevrilmiştir. Açık uçlu sorulardan oluşan ön test, çalışma sayfaları, son test, transfer testi ve kalıcılık testine verilen puanların güvenilirliğini kontrol etmek

amacıyla 10 deneğe ait öğretim yaklaşımıyla ilgili çalışma sayfaları, içerisinde araştırmacının da bulunduğu dört kişilik bir gruba okutularak aralarındaki korelasyona Friedman testiyle.05 anlamlılık düzeyinde bakılmıştır. Friedman testi sonucunda değerlendirmecilerin verdiği puanlar arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır [Friedman $X^2_{(3)}=6.033$, $p>.05$]. Bu nedenle, gerek sınıf ortamında ve gerekse bilgisayar ortamında durumlu öğrenme yaklaşımıyla öğrenen deneklerin deneysel işlem sürecinin gereği olarak cevaplandırdıkları öntest, çalışma sayfaları, sontest, transfer testi ve kalıcılık testi araştırmacı tarafından okunarak puanlanmıştır.

Deneysel işlem sürecindeki çalışmaların puanlanmasından sonra öncelikle deneysel işleme katılan grupların öntest puanları arasında fark olup olmadığına ilişkisiz t testi ile bakılmıştır. Deneysel işlem öncesinde her iki deney grubuna da uygulanan öntest puanları arasında, Çizelge 2'de de görüldüğü üzere, yapılan ilişkisiz t testi sonucunda.001 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Çizelge 2. BO ve SO'da durumlu öğrenme yaklaşımı uygulanan grupların öntest puanları arasında yapılan t testi sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
BO	24	13.66	5.71	45	4.034	.000
SO	23	21.57	7.66			

Deneysel işleme tabi tutulan grupların öntest puanları arasında anlamlı bir farkın bulunması nedeniyle öntest puanlarının kontrol altına alınarak, deneysel işlemin etkililiğini test etmek için önerilen kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır.

Bu araştırmada, ilk olarak gruplara yönelik önteste göre düzeltilmiş ara uygulama, sontest, transfer testi, kalıcılık testi puanlarını karşılaştırmak amacıyla tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümlere uygun iki faktörlü ANCOVA kullanılmıştır. Bu işlemde, birinci faktörü gruplar, ikinci faktörü tekrarlı ölçümler oluşturmuş, öntest ise kontrol değişkeni olarak alınmıştır.

Sınıf ortamında ve bilgisayar ortamında uygulanan durumlu öğrenme yaklaşımı sürecinde elde edilen başarı puanları arasında fark çıkması durumunda bu farkın hangi ölçümler arasında olduğuna bakılmıştır. Bu amaçla, veri dosyası kategorik değişkenin alt parçalarına ayrılıp (split file uygulanarak), öntest puanı kontrol altına alınarak her bir ölçüm için ayrı ayrı olmak üzere (Ara uygulama, sontest, transfer testi ve kalıcılık testi).05 anlamlılık düzeyinde ANCOVA uygulanmıştır.

Her bir grubun kendi içerisinde yapılan başarıya yönelik ölçümleri arasında fark olup olmadığına, tekrarlı ölçümler için tek faktörlü ANCOVA ile bakılmıştır. Ölçümler arasında fark çıkması durumunda bu farkların hangi ölçümler arasında olduğunu belirlemek için Bonferroni testi uygulanmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Başarı, Transfer ve Kalıcılığa İlişkin Bulgular

Deneysel işlem sürecinde BO ve SO'da öğrenen deneklerin zamana bağlı olarak yapılan ölçümlerden (ara uygulama, sontest, transfer testi ve kalıcılık testi) elde edilen başarı puanları, standart sapma değerleri ve -öntest başarı puanları kontrol edildiğinde- düzeltilmiş başarı puanları Çizelge 3'te verilmiştir. Çizelgede de görüldüğü üzere grupların öntest puanları kontrol edildiğinde beliren düzeltilmiş başarı puanları ortalamasında herhangi bir değişiklik olmamıştır.

Çizelge 3. BO ve SO'da öğrenen deneklerin düzeltilmiş başarı puanları

Ölçümler	BO			SO		
	$\bar{x}$	s	$\bar{x}_{(düzeltilmiş)}$	$\bar{x}$	s	$\bar{x}_{(düzeltilmiş)}$
Ara uygulama	62.27	9.83	62.27	83.66	7.52	83.66
Sontest	55.87	11.24	55.87	64.55	8.71	64.55
Transfer	68.03	12.69	68.03	64.46	12.87	64.46
Kalıcılık	54.21	9.10	54.21	53.75	10.66	53.75
Ort. Puan	--	--	60.09	--	--	66.60

Grupların deneysel işlem sürecinde uygulanan testlerden aldıkları düzeltilmiş başarı puanlarını gösteren Çizelge 3 incelendiğinde, BO'da öğrenen deneklerin ara uygulamalar sürecinde uygulanan testlerden aldıkları başarı puanı ortalamasının $\bar{x}$ =62.27 olduğu görülmektedir. Deneysel işlem sonrası sontest başarı puanı ortalaması $\bar{x}$ =55.87 olarak bulunmuştur. Transfer testi başarı puanı ortalaması $\bar{x}$ =68.03 ile süreçte uygulanan ara uygulama testleri başarı puanı ortalamasına ve sontest başarı puanı ortalamasına göre daha yüksek bir değere ulaşmıştır. Öğrenilen bilgilerin kalıcılığına ilişkin olarak uygulanan kalıcılık testi başarı puanı ortalaması ise $\bar{x}$ =54.21 ile bir düşüş göstermiştir.

SO'da öğrenen deneklerin ise deneysel işlem sürecinde gerçekleştirilen ara uygulama testlerinden aldıkları başarı puanı ortalamasının $\bar{x}$ =83.66 olduğu görülmektedir. Deneysel işlem sonrası sontest başarı puanı ortalaması $\bar{x}$ =64.55 olarak bir düşüş göstermiştir. Deneysel işlem sürecinde öğrenilenlerin bir başka duruma transferi konusunda uygulanan transfer testi başarı puanı ortalamasının $\bar{x}$ =64.46 ile sontest başarı puanı ortalamasıyla yaklaşık olarak eşit düzeyde olduğu görülmektedir. Öğrenilen bilgilerin kalıcılığına ilişkin uygulanan kalıcılık testi başarı puanı ortalaması ise $\bar{x}$ =53.75 ile düşüş göstermiştir.

Çizelge 4 incelendiğinde, grupların deney öncesindeki başarı düzeylerinde gözlenen farkların deney sırası, deney sonrası, transfer ve kalıcılık testindeki etkileri sabitlenerek yapılan ANCOVA sonucunda ara uygulama, sontest, transfer testi ve kalıcılık testi ölçümleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$F_{(3-132)}$=19.87, p<.001].

Çizelge 4. Grupların önteste göre ara uygulama, sontest, kalıcılık testi ve transfer testi puanları arasındaki farkın anlamlılığı için ANCOVA sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar					
Öntest	1576.797	1	157.797	7.561	.009
Grup	316.195	1	316.195	1.51	.225
Hata	9175.629	44	208.537		
Ölçümler					
Ölçüm	1939.342	3	646.447	9.90	.000
Ölçüm x Öntest	432.718	3	144.239	2.21	.090
Ölçüm x Grup	3889.242	3	1296.414	19.87	.000
Hata	8611.928	132	65.242		

Bu bulguya göre, bilgisayar ve sınıf ortamı olmak üzere farklı iki ortamda durumlu öğrenme yaklaşımıyla öğrenen grupların ölçüm puanlarının, denemelere bağlı olarak farklılaştığı ve ortalama puanlar dikkate alındığında (BO için $\bar{x}$ =60.09, SO için $\bar{x}$ =66.60) bu farkın SO lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgu, durumlu öğrenme yaklaşımının bilgisayar veya sınıf ortamında uygulanmasının farklı etkisi olduğunu göstermektedir.

Bu farkın kaynağı hakkında değerlendirmeler yapmak amacıyla iki deney grubuna ait ölçümler bu kez tek tek giriş puanları kontrol edilerek yapılmıştır

Çizelge 5. Grupların öntest puanlarına göre düzeltilmiş puanlar arasında yapılan ANCOVA sonuçları

Ölçüm	KT	sd	KO	F	p
Ara Uygulama	3514.971	1	3514.971	45.239	.000
Sontest	66.045	1	66.045	.844	.363
Transfer	556.026	1	556.026	3.651	.063
Kalıcılık	68.395	1	68.395	.712	.403

Çizelge 5'te de görüldüğü üzere, deneysel işlem sürecinde gerçekleştirilen ara uygulama testlerinden elde edilen başarı puanların arasında, öntest puanları kontrol altına alınarak yapılan ANCOVA sonucunda gruplar arasında.001 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$F_{(1)}$=45.239, p<.001].

BO ve SO'da öğrenen grupların, sontest puanlarına ilişkin öntest başarı puanı kontrol altına alınarak yapılan ANCOVA sonucunda deney grupları arasında.05 düzeyinde anlamlı bir farka rastlanmamıştır [$F_{(1)}$=.844, p>.05]. Benzer duruma transfer testi [$F_{(1)}$= 3.651, p>.05] ve kalıcılık testi [$F_{(1)}$=.712, p>.05] için de geçerli olup, grupların başarı puanları arasında.05 düzeyinde anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Bilgisayar ve Sınıf Ortamında Öğrenen Deneklerin Zamana Bağlı Ölçüm Puanları Arasındaki Farklılık

BO ve SO'da öğrenen gruplara yönelik zamana bağlı olarak yapılan ölçüm puanları arasında farklılığa bakmak için önce split file yapılarak ANCOVA uygulanmıştır. Her bir grubun kendi içerisindeki ölçümleri arasında fark çıkması durumunda, bu farkın hangi ölçümler arasında olduğunu belirlemeye yönelik olarak Bonferroni testi yapılmıştır.

Çizelge 6. Öntest başarı puanları kontrol edilerek ayrı ayrı yapılan ölçümler arası farka ilişkin ANCOVA sonuçları

Gruplar	KT	sd	KO	F	p	Bonferroni
BO	558.201	3	186.067	3.389	.023	Ara-Sontest Ara-Kalıcılık Sontest-Transfer Kalıcılık-Transfer
SO	1762.331	3	587.444	7.442	.000	Ara-Sontest Ara-Kalıcılık Ara-Transfer Sontest-Kalıcılık

Çizelge 6 incelendiğinde, BO'da öğrenen gruba, zamana bağlı olarak uygulanan başarı testleri arasında.05 düzeyinde anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir [$F_{(3)}=3.389$, $p<.05$]. Bu farklılıkların, yapılan Bonferroni testi sonucunda, deneysel işlem sürecinde uygulanan ara uygulama başarı puanı ile sontest ve kalıcılık testi başarı puanları arasında, ara uygulama testi lehine, sontest başarı puanı ile transfer testi başarı puanı arasında ve kalıcılık testi başarı puanı ile transfer testi başarı puanı arasında transfer testi lehine olduğu bulunmuştur.

SO'da öğrenen deney grubunda da zamana bağlı olarak gerçekleştirilen başarı testleri arasında da.001 düzeyinde anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur [$F_{(3)}=7.442$, $p<.001$]. Yapılan Bonferroni testi sonucunda, bu farkın deneysel işlem sürecinde yapılan ara uygulama testleri başarı ortalama puanı ile sontest, kalıcılık testi ve transfer testi başarı puanları arasında ara uygulama testi lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sontest başarı puanı ile kalıcılık testi başarı puanı arasında da sontest lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA

Araştırma sonucunda hem BO ve hem de SO'da uygulamaya katılan deneklerin, öntest başarı puanları ile deneysel işlem sürecinde elde ettikleri başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, durumlu öğrenme yaklaşımının, uygulandığı her iki ortamda da anlamlı düzeyde bir başarı sağladığını göstermektedir.

Grupların deneysel işlem sürecindeki tüm testlerden elde ettikleri başarı puanları arasında da anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Bu fark SO'da uygulamaya katılan denekler lehine çıkmıştır. Bu bulgu, durumlu öğrenme yaklaşımının genelde başarıyı artırmış olmasına karşın, uygulandığı ortam türünden etkilediğini ve sınıf ortamında daha yüksek bir başarı sağladığını göstermektedir. SO lehine ortaya çıkan bu bulgu, SO'da öğrenen deneklerin alan uzmanlarıyla daha iyi bir iletişim kurma şansı yakalayarak, kendilerine verilen göreve yönelik sorular üzerinde tartışma ve bilgi edinme olanağı bulmalarından kaynaklanmış olabilir. Bir diğer neden ise SO'da öğrenen deneklerin grup çalışmalarında birebir etkileşim olanaklarını daha iyi kullanmalarından kaynaklanmış olabilir.

Her iki grubun üç hafta süreyle uygulanan ara uygulama testlerinden elde ettikleri başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, deneysel işleme bağlı olarak sağlanan destek ve gerçekleştirilen etkinliklerden (uzman desteği, kaynak desteği, grup çalışması vb.), yararlanabilme düzeylerinin ortam türüne göre değişiklik göstermesinin bir sonucu olarak yorumlanmıştır. Fakat, grupların sontest, transfer testi ve izleme testi başarı puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Deneysel işlem sürecinde BO'da uygulamaya katılan deneklerin zamana bağlı olarak yapılan ölçüm puanları arasında da farklılıklar olduğu bulunmuştur. Bunlar, ara uygulama başarı puanı ile sontest ve izleme testi başarı puanı arasında, ara uygulama başarı puanı lehine, transfer testi başarı puanı ile sontest ve izleme testi başarı puanı arasında, transfer testi lehine anlamlı bir farklılık göstermiştir. Ulaşılan bu bulgular, durumlu öğrenme yaklaşımının uygulandığı BO'da öğrenilenlerin kalıcı olduğu ve deneklerin deneysel işlem sürecinde öğrendiklerinin farklı durumlara transferi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

SO'da uygulamaya katılan deneklerin zamana bağlı olarak yapılan ölçüm puanları arasında farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Bunlar ara uygulama başarı puanı ile sontest, izleme testi ve transfer testi başarı puanı arasında, ara uygulama başarı puanı lehine, sontest başarı puanı ile izleme testi başarı puanı arasında, sontest başarı puanı lehine anlamlı bir farklılık göstermiştir. Araştırma sonucunda ulaşılan bu bulgular, durumlu öğrenme yaklaşımının gerçekleştirildiği SO'da öğrenilenlerin kalıcılığının görece düşük olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Buna karşın, durumlu öğrenme yaklaşımının uygulandığı SO'nın, bu ortamda öğrenilenlerin farklı durumlara transfer edilebilirliğini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

BO'da öğrenilenlerin SO'na göre görece daha kalıcı olması deneklerin bilgisayar ortamında bireysel olarak rahat çalışma olanağı bulmuş olmalarının bir sunucu olabilir. Çünkü bireysel çalışma olanağı bulan denekler, gerek durumu ve gerekse öğrenci ve öğretmen görüşlerini tekrar tekrar izleme olanağı bulmuşlardır. Buna bağlı olarak, deneklerin detayları daha iyi inceleme olanağına sahip olmaları, öğrenilenlerin kalıcılık düzeyinde bir artış yaratmış olabilir.

KAYNAKLAR

Alkan, C., Deryakulu, D. ve Şimşek, N. (1995). *Eğitim Teknolojisine Giriş*. Ankara: Önder Matbaacılık.

Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B. (1993). Kolb öğrenme stili envanteri. *Eğitim ve Bilim, 87*, 37-47.

Ataizi, M. (1999). *Bilgisayar destekli durumlu öğrenmede bilişsel biçim ve içeriğin gerçeklik düzeyinin sorun çözme becerilerinin gelişimine etkisi.* Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Ataizi, M. (2000). Durumlu öğrenme. A. Şimşek (Editör), *Sınıfta Demokrasi* (ss.146-170). Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

Ataizi, M. (2001). Online eğitimde durumlu öğrenme yaklaşımlarının uygulanması. Sakarya: *Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu*'nda sunulan bildiri.

Brown, J. Seely., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, *18* (1), 32-42.

C&TGV. (1996). Anchored instruction and situated cognition revisited. McLellan, H. (Eds.). *Situated Learning Perspectives,* (ss.123-154). USA: Educational Technology Publication.

Deryakulu, D. (2000). Yapıcı öğrenme. A. Şimşek (Editör): *Sınıfta demokrasi* (s.53-77). Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

Hendricks, C. C. (2001, May/Jun). Teaching causal reasoning through cognitive apprenticeship: What are results from situated learning?. *Journal of Educational Research, 94* (5), 302-315.

Herrington, J. ve Oliver, R. (1997). *Multimedia, magic and the way students respond to a situated learning environment.* Australian Journal of Educational Technology, *13* (2), 127-143.

Herrington, J. ve Oliver, R. (2000). An instructional design framework for authentic learning environments. *ETR&D, 48* (3), 23-48.

Hummel, Hans G. K. (1993, December). Distance education and situated learning: paradox or Partnership. *Educational Technology,* 11-22.

Kirsher, D. J.A.Q. Whitson, (Eds), (1992). *Situated cognition social, semictics and pyschological perpectives.* New Jersey: Erlbaum

Lave, J. (1996). Situated learning. Pepperdine Üniversitesi web sitesindeki *http://www.hale.pepperdine.edu/-tehiggin/lave.html* adresinden*,* 21.03.2001 tarihinde ulaşıldı.

Liao, T. (1993). Designing microcomputer coursware: using computers as tools for learning engineering concepts. (Eds: Gordon, A., & Hacker, M., Vries, M.) *Advenced Educational Technology in Technology Education*, *109,* NATO ASI Series.

McLellan, H. (1994, October). Situated learning: continuing the conversation. *Educational Tehnology,* 7-8.

McLellan, H. (1996). Evaluation in situated learning environment. McLellan, H. (Ed.). *Situated Learning Perspectives.* (ss.101-112). USA: Educational Technology Publication.

Moore, J. L., Lin, X., Schwartz, D. L., Petrosion, A. D., Hickey, T. O., Campbell, C. Hmelo. ve C&TGV. (1994). The relationship between situated cognition and anchored instruction: A response to Tripp. *Educational Technology,* 28-31.

Parkinns, D.N., & Salamon, G. (1992). Transfer of Learning. *International Encyclopedia of Education*. Second edition. Oxford. England: Pergaman Press.

Perkins, D. N. (1992). Transfer of learning. *International Encyclopedia Of Education*, (Second edicition). Oxford, England:Pergaman Press.

Resnic, L. (1988). Learning in school and out. *Educational Researcher*, *16* (13), 13-22.

Şimşek, N. (2001). Eğitim teknolojisindeki yönelimlerin uluslararası boyutları, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 34* (1-2), 77-87.

Tripp, S. D. (1993, March). Theories, traditions, and situated learning. *Educational Technology,* 71-77.

Winn, W. (1993). Instructional design and situated learning: Paradox or partnership? *Educational Technology, 33* (3), 16-21.

ORTAÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİNİN SİSTEMATİK KULLANIMINA İLİŞKİN DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ

Memet Ali Tüy
Milli Eğitim Bakanlığı
Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü

Özet

Bu araştırmanın amacı, Müfredat Laboratuvar Okulları Modeli kapsamındaki ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretim teknolojilerinin sistematik kullanımı ile ilgili davranışlarını incelemektir. Araştırma, genel tarama modelindedir, veriler anket yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın evreni, Müfredat Laboratuvar Okulları Modeli kapsamındaki 61 lisede görev yapan 4127 branş öğretmeninden oluşmaktadır. Örneklem ise, 61 lisenin içinden şans yoluyla belirlenen 34 lisede görev yapan 1705 branş öğretmeninden oluşmaktadır. Anket yoluyla toplanan verilerin SPSS paket programıyla frekans (f), yüzdeleri (%) bulunmuş ve kaykare (X^2) tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda ankete cevap veren öğretmenlerden; kadın olan, lisans eğitimini tamamlayan eğitim teknolojisi öğrenimi gören, okuttuğu sınıf mevcudu 10 ile 30 arasında olan Anadolu liseleri ve Anadolu öğretmen liselerinde görev yapanların derslerinde öğretim teknolojilerinden daha çok yararlandıkları belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler

Teknoloji, öğretim teknolojisi, ASSURE Modeli.

©2003, Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 2, (4), 187-208

EXAMINING THE BEHAVIOURS OF THE SYSTEMATICAL USAGE OF INSTRUCTIONAL TECHNOLOGIES OF THE HIGH SCHOOL TEACHERS

Memet Ali Tuy
Ministry of National Education
General Directorate of Education Technologies

Abstract

The aim of this research is to examine the behaviours of the high school teachers of Curriculum Laboratory Schools about the systematical usage of instructional technologies. The research was done in the frame of general research model and the data were collected by means of survey. The population of the research consists of 4127 teachers working in 61 schools within the scope of Curriculum Laboratory Schools. The sample consists of 1705 teachers working at 34 high schools determined by random method from 61 high schools. The data collected by the survey were analyzed by descriptive statistics (frequency (f), percentage (%)) and chi-square (X^2) technique via SPSS for Windows package program. At the end of the analyzes, it is determined that women, the ones who have a university degree, the ones who had education in educational technologies, the ones who have 10-30 students in their classroom and the ones who have been working in Anatolian High Schools and Anatolian Teacher High Schools benefit from instructional technologies compared to other teachers.

Keywords

Technology, instructional technology, ASSURE Model.

©2003, Educational Sciences and Practice, 2, (4), 187-208

GİRİŞ

Günümüzde teknoloji olgusu bilimin egemenliği altında ve onun sonucu imiş gibi düşünülse de, "bilim adamlarının doğayı şekillendirme ve kontrol etmede kullanılan bilgiyi toplamaya başlamalarından uzun zaman önce teknoloji mevcuttu" (Basalla, 1988, 36). Çünkü, bilimin yardımı olmaksızın aletler ve araçlar yaratılabilmiş, ancak 19. yüzyılın son yarısından itibaren bilim ve teknoloji birbirlerinden yararlanmaya ve birbirlerini etkilemeye başlamışlardır (Cardwell, 1994; Aşkar, 1999, 393). Bunun sonucu olarak yirminci yüzyılda bilim tabanlı teknolojiler daha fazla genişlemeye başlamıştır (Basalla, 1988, 37). Bilimin etkisi olmaksızın geliştirilen alet ve araçların kullanımının başkalarına öğretilmesi gerekiyordu. Bu gereklilik teknoloji ile eğitim etkileşiminin teknoloji ile bilim etkileşiminden daha önce başladığının kanıtı olabilir.

Eğitim, ailede ve toplumda doğal bir faaliyet olarak sürdürüldüğü dönemlerde de teknoloji ile sürekli etkileşim halinde idi. Bu etkileşim eğitimin bir bilim dalı haline gelmesinden sonra da devam etmiştir.

Eğitim, bilimsel anlamda insan davranışları ile ilgili bir bilimdir. Bu bilim alanının başlangıcı temelde psikoloji disiplinine dayanmaktadır. İzleyen yıllarda ise, çoklu bilim alanları esas alınarak eğitim bilimlerinde disiplinler arası yaklaşım aşamasına erişilmiştir. Bu dönemin temel varsayımı eğitimin yalnızca bir uygulama olmadığı, bunun ötesinde bir nitelik ve kapsama sahip olduğu ve sürekli araştırma yoluyla ürün üretebileceğidir. Eğitim bilimleri, bu anlamda insan davranışlarının deneysel analizine dayalı olup deneysel araştırmalara dayalı uygulamaları öngörmektedir. Bugün eğitim bilimleri alanında bir düzineden fazla bilim dalı bulunmaktadır. Bunlardan biri de eğitim teknolojisi disiplinidir (Alkan, 1997). Literatürde eğitim teknolojisi farklı biçimlerde tanımlansa da teknoloji ve eğitim kavramlarının anlamları dikkate alındığında; eğitim teknolojisi, genelde eğitime, özelde öğrenme durumlarına egemen olabilmek için ilgili bilgi ve becerilerin işe koşulmasıyla öğrenme ya da eğitim süreçlerinin işlevsel olarak yapısallaştırılmasıdır. Diğer deyişle öğrenme-öğretme süreçlerinin tasarımlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi işidir (Alkan, 1997, 13-14).

Çağdaş anlamda bireyin ve toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilmek için eğitim alanında gerçekleştirilmesi gereken yapılanmalarda kuşkusuz eğitim bilimlerinin tüm disiplin alanlarına önemli görevler ve sorumluluklar düşmektedir. Ancak burada eğitim teknolojisi disiplininin görev ve sorumlulukları üzerinde durulacaktır. Bu anlamda öncelikle eğitim teknolojisinin eğitim bilimleri içindeki yerini belirlemek gerekir. Ancak bundan önce bilim ve teknoloji arasındaki farkı vurgulamak gerekmektedir. Bilim olan ile ilişkiliyken, teknoloji olması gereken, olabilecek olan ile ilişkilidir (Üşür, 2001, 14). Bilimle teknoloji arasındaki temel fark, bilmek ve yapmak arasındaki farka benzetilir. Bilim, bilme ve betimleme; teknoloji ise, yapma ve geliştirme uğraşısıdır. Eğitim bilimleri insanın nasıl geliş-

tiğini ve öğrendiğini anlamak ve betimlemek, eğitim teknolojisi ise bireyi geliştirme ve ona öğretme için etkili yollar bulmak için uğraşır (Şimşek, 1995).

Eğitim teknolojisi, eğitim programının tümüyle ilgili bir disiplin olsa da esas itibariyle uğraş alanı daha çok programın yürütülmesi aşamasıdır. Yani eğitim felsefelerince belirlenen eğitim hedeflerine "nasıl" ulaşılacağı konusuyla uğraşmaktadır. Bu durumda eğitim teknolojisi, eğitimin süreç ve onun fonksiyonu olan ortam, yöntem ve tekniklerle ilgili bir disiplindir (Çilenti, 1988, 27; Alkan, 1997, 22).

"Eğitim teknolojisi" terimi, öğrenme- öğretme süreçleri ile ilgili özgün bir disiplini vurgularken, "öğretim teknolojisi", öğretimin, eğitimin bir alt kavramı olduğu anlayışına dayalı olarak ve belirli bir öğretim disiplininin kendine özgü yönlerini dikkate alarak düzenlenmiş teknolojiyle ilgili bir terimdir (Alkan, 1997, 16).

Literatürde öğretim teknolojisi terimi farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Alkan'a (1995, 19) göre, öğretim teknolojisi, disiplin alanlarına özgü olarak etkili öğrenme düzenlemeleri oluşturmak üzere amaçlı ve kontrollü durumlarda insangücü ve insangücü dışı kaynakları birlikte işe koşarak belirli özel hedefler doğrultusunda öğretme-öğrenme süreçleri tasarımlama, işe koşma, değerlendirme ve geliştirme eylemlerinin bütününü içeren sistematik bir yaklaşımı ifade etmektedir.

Öğretim teknolojisi, öğrenme için kaynakların ve süreçlerin değerlendirilmesi ile tasarım, geliştirme, kullanım ve yönetim teori ve pratiğidir (Seels ve Richy, 1994; Sheffield, 1997, 16). Heinich ve diğerleri (1993) ise, öğretim teknolojisini, insanların nasıl öğrendiği hakkındaki bilimsel bilgilerimizin öğretme ve öğrenme problemlerinin çözümü için uygulanması olarak tanımlamışlardır (Yalın, 2001, 4). Meierhenry (1991) ise öğretim teknolojisini, özel amaçların gerçekleştirilmesinde daha etkili öğrenmeyi sağlamak için iletişim ve öğrenmeyle ilgili araştırmalardan hareketle, insangücü ve insangücü dışı kaynaklar kullanılarak öğrenme-öğretme sürecinin tasarımlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesinde sistematik bir yaklaşım olarak tanımlamıştır.

Öğretim teknolojisi, tanımlardan da anlaşılacağı gibi bir disiplinin ya da konunun öğretiminde planlı, sistematik bir yaklaşımı gerektirmektedir. Günümüz koşullarında öğretim teknolojisinin öğretme-öğrenme süreçlerine uygulanması öğretim teknolojilerinin sistematik kullanımını da gerektirir. Ancak öğretim teknolojilerinin ders düzeyinde kullanımı esnasında beklenmeyen bir dizi sorunla karşılaşılabilir. Uygulama sırasında doğabilecek sorunları önceden belirleyebilmek ve gerekli önlemleri alabilmek için öğretmenler tarafından öğretim teknolojilerinin kullanımı ile ilgili sistematik planlamalar yapılmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Öğretim teknolojilerinin ders düzeyinde sistematik bir biçimde kullanımına ilişkin olarak Heinich, Molenda, Russel ve Smaldino (1996) tarafından ASSURE adı verilen bir planlama modeli geliştirilmiştir. Bu model; öğrencilerin analizi (Analyze learners), hedeflerinin belirlenmesi (State objectives), yöntem, ortam ve materyallerin seçimi (Select methods, media and materials), ortam ve materyallerin kullanımı (Utilize media and materials), öğrenci katılımını sağlama (Require learner participation) ve son olarak değerlendirme ve gözden geçirme (Evaluate and revise) olmak üzere altı bölümden oluşmaktadır.

Bu araştırmada Müfredat Laboratuvar Okulları (MLO) Modeli kapsamındaki liselerde görev yapan branş öğretmenlerinin öğretim teknolojilerinin kullanımına ilişkin davranışları, bu konuda sistematik bir planlama süreci öneren ASSURE Modeli çerçevesinde çözümlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın problemini; Müfredat Laboratuvar Okulları kapsamındaki liselerde görev yapan öğretmenlerin öğretim teknolojilerinin sistematik kullanımına ilişkin davranışlarının ASSURE Modelinde önerilen sistematik ile tutarlılığı konusunda sorunlar/sorunlar var mıdır? (varsa) bu sorunlar nelerdir? sorusu oluşturmaktadır.

AMAÇ

Araştırmanın genel amacı; Müfredat Laboratuvar Okulları Modeli (MLO) kapsamındaki ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerinin öğretim teknolojilerinin sistematik kullanımı ile ilgili davranışlarını incelemektir.

Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretim teknolojilerinin kullanımı ile ilgili literatürde belirlenen kuramsal sistematik ile öğretmenlerin uygulamada sergilediklerin davranışlar arasındaki tutarlılık ve çelişmeler nelerdir?.
2. Öğretmenlerin öğretim teknolojilerini sistematik bir biçimde kullanma ile ilgili davranışları cinsiyet, görev yapılan okul türü, coğrafi bölge, branş, okutulan ders (branş/branş dışı), haftalık ders yükü, kıdem, okutulan öğrenci sayısı, eğitim teknolojisi alanında eğitim alma durumu ve eğitim düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP) Müfredat Laboratuvar Okulları (MLO) Modeli kapsamındaki ortaöğretim kurumlarında görev yapan branş öğretmenleridir.

MLO Modeli kapsamındaki liselerde görevli öğretmenlerin evren olarak seçilmesinin nedeni; bu okulların proje okulları olmasıdır. MLO Modeli kapsamındaki okullar için personel, araç-gereç, donatım, teknoloji desteği, öğrenci sayısı vb. gibi özellikler bakımından belirli standartlar oluşturulmuştur [Mili Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (MEB-EARGED,1999)]. Oluşturulan standartların öğretmenlerin öğretim teknolojilerini derslerinde sistematik bir biçimde kullanmaları için önemli olanaklar ve fırsatlar yaratacağı düşünülmüştür.

Araştırmanın örneklemi, evrende yer alan okulların türü ve bunların coğrafi bölgelere ve bulundukları yerleşim birimlerinin özelliklerine göre dağılımları esas alınarak belirlenmiştir.

Proje kapsamındaki genel liseler (GL), Anadolu liseleri (AL) ve Anadolu öğretmen liseleri (AÖL) bulundukları bölgeler ve yerleşim birimleri dikkate alınarak ayrı ayrı gruplanmıştır. Bu grupların içinde şans yoluyla belirlenen okullarda görev yapan öğretmenler örnekleme dahil edilmiştir.

Örneklemin evreni temsil düzeyi: (2187: 4127 x 100) % 53.0'tür.

Verilerin Toplanması

Veri toplayabilmek için, önce veri toplama aracı (anket) geliştirildi. Ankette izlenen sistematik ise; Heinich, Molenda, Russel ve Smaldino (1996) tarafından geliştirilen ASSURE Modelinden yararlanılarak oluşturulmuştur. Anketin taslağı oluşturulduktan sonra, anket sorularının öğretim teknolojilerinin sistematik kullanımına ilişkin veri toplanmasına uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla 7 kişilik bir uzman grubun görüşüne başvurulmuştur. Anket sorularının örneklemde yer alan öğretmenler tarafından anlaşılıp anlaşılamayacağını belirlemek amacıyla 20 öğretmene anket doldurtularak bir ön deneme çalışması yapılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda anket üzerinde önemli bir değişiklik yapmaya gerek olmadığı ortaya çıkmıştır.

Anket toplam yedi bölümden oluşmaktadır: Birinci bölümü ankete cevap veren öğretmenleri tanımaya yöneliktir. İkinci bölüm "öğrenci özelliklerinin belirlenmesi"ne, üçüncü bölüm "hedeflerin belirlenmesi"ne, dördüncü bölüm "yöntem, ortam ve materyallerin seçilmesi"ne, beşinci bölüm "ortam ve materyallerin kullanımı"na, altıncı bölüm "öğrenci katılımının sağlanması"na ve yedinci bölüm ise "değerlendirme ve gözden geçirme"ye yönelik bilgilerin toplanmasını amaçlayan sorulardan oluşmaktadır.

Çizelge 1'de görüldüğü gibi veri toplamak amacıyla örnekleme dahil edilen okullara toplam 2287 adet anket gönderilmiştir. Gönderilen anketlerin % 81.28'i dönmüştür. Dönen anketlerin % 6.73'ü araştırmacı tarafından geçersiz sayılarak değerlendirme dışı tutulmuştur. Bu anketler eksik doldurulma, sayfa eksikliği ve yönergeye uygun doldurulmama gibi nedenlerle değerlendirilememiş ve geçersiz

sayılmıştır. Anketler toplam 37 okula gönderilmiş, 34'ünde dönüş sağlanmış ancak üç okuldan anketlerin dönüşü gerçekleşmemiştir. Geri dönmeyen ve geçersiz sayılan anketler düşüldükten sonra geriye geçerli sayılan toplam 1705 anket kalmıştır. Bu sayı okullara gönderilen anketlerin % 74.75'ini oluşturmaktadır.

Çizelge1. Anketlerin çeşitli değişkenlere göre dağılımı

Sıra No	*OKULUN ADI*	*İLİ*	*ANKETLER*			
			Gönderilen	Dönen	Geçersiz	Geçerli
1	Adana Erkek L	Adana	100	90	6	84
2	İ. Sefa Özler AL	Adana	33	32	3	29
3	Anafartalar L	Adana	58	55	4	51
4	Burdur L	Burdur	51	50	2	48
5	Aksu AÖL	Antalya	54	52	2	50
6	Karşıyaka L	Samsun	59	58	0	58
7	Samsun AL	Samsun	118	99	6	93
8	Atatürk AL	Samsun	51	45	3	42
9	Fatih L	Trabzon	85	75	11	64
10	Beşikdüzü AÖL	Trabzon	30	27	3	24
11	Konak Hürriyet L	İzmir	65	59	10	49
12	Buca L	İzmir	60	30	4	26
13	60.Yıl AL	İzmir	56	40	10	30
14	Denizli AL	Denizli	62	60	5	55
15	Ortaklar AÖL	Aydın	37	36	0	36
16	Haydarpaşa L	İstanbul	54	45	2	43
17	Vatan L	İstanbul	51	45	2	43
18	Kocasinan L	İstanbul	47	45	5	40
19	H. Avni Sözen AL	İstanbul	54	50	0	50
20	Cağaloğlu AL	İstanbul	65	0	-	0
21	Üsküdar AL	İstanbul	33	30	0	30
22	Cumhuriyet L	Balıkesir	55	50	2	48
23	Savaştepe AÖL	Balıkesir	55	45	6	39
24	Ayrancı L	Ankara	140	120	8	112
25	Mehmetçik L	Ankara	62	55	4	51
26	F. K. Mumcu AL	Ankara	42	40	3	37
27	Milli Piyango AL	Ankara	78	60	5	55
28	H. Atatürk AÖL	Ankara	27	26	0	26
29	Cumhuriyet L	Eskişehir	82	75	3	72
30	Kubilay L	Malatya	38	0	-	0
31	Malatya L	Malatya	132	100	13	87
32	Malatya AL	Malatya	43	0	-	0
33	Atatürk L	Erzurum	68	65	4	61
34	Alpaslan AÖL	Van	16	13	0	13
35	Ziya Gökalp L	Diyarbakır	140	110	23	87
36	Atatürk L	Diyarbakır	56	52	0	52
37	Atatürk AL	Siirt	30	25	5	20
TOPLAM		N	2287	1859	154	1705
		%	100	81.28	6.73	74.75

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Anket yoluyla toplanan verilerin analizi için önce SPSS for Windows paket programında veri girişi yapılmıştır. Veri girişi tamamlandıktan sonra araştırmanın amaçları doğrultusunda istatistik teknikler kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Verilerin analizinde frekans (f), yüzde (%) ve Kaykare (X^2) teknikleri kullanılmıştır. Kaykare (X^2) tekniğini uygularken bağımsız değişken türündeki bazı veriler, veri kaybına yol açmamak için yeniden gruplandırılmıştır. Gruplamada $f \geq 25$ kuralı esas alınmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Öğrenci Özelliklerinin Belirlenmesi

Bu başlık altında ankete katılan öğretmenlerin derslerini planlarken öğrenci özelliklerinin belirlenmesi ile ilgili çalışmaları yapma ya da yapmama durumlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Çizelge 2'deki bulgulara bakıldığında öğretmenlerin cinsiyet özelliklerine göre, derslerini planlarken öğrenci özelliklerinin belirlenmesine ilişkin çalışmaları yapma durumları bakımından aralarında (X^2=18.428**, sd=1) p<.01** düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Yine Çizelge 2'deki bulgulara göre, derslerini planlarken kadın öğretmenlerin % 92.8'inin, erkek öğretmenlerin ise % 86.5'inin öğrenci özelliklerinin belirlenmesine ilişkin çalışmaları yaptıkları görülmektedir. Her iki grubun da büyük çoğunluğunun öğrenci özelliklerinin belirlenmesi ile ilgili çalışmaları yaptıkları görülmektedir. Ancak kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre öğrenci özelliklerinin belirlenmesi çalışmalarına daha fazla katılım gösterdikleri belirlenmiş olup bunun nedeninin, kadınların aile yaşamında da çocukların bakımı, yetiştirilmesi ve eğitimi gibi işlerle daha fazla ilgilenmelerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Çizelge 2'deki bulgulara göre, öğretmenlerin branşları açısından, derslerini planlarken öğrenci özelliklerinin belirlenmesi ile ilgili çalışmaları yapma durumları bakımından aralarında (X^2=18.964**, sd=3) p<.01** düzeyinde anlamlı bir fark vardır. Fen bilimleri ve matematik grubunda yer alan öğretmenler en yüksek düzeyde (% 91.8) katılım gösterirken, sosyal bilimler ve felsefe grubunda yer alan öğretmenler en az düzeyde (% 84.1) katılım göstermektedirler. Tüm branşlarda derslerini planlarken öğrenci özelliklerinin belirlenmesi çalışmalarına katılım oranlarının oldukça yüksek olduğu da söylenebilir.

Çizelge 2. Öğretmenlerin öğrenci özelliklerini belirleme durumu

Öğretmenlerin Özellikleri		*Öğrenci Özelliklerini Belirleme Durumu*				*Toplam*		X^2	*sd*
		Evet		Hayır					
		f	%	f	%	f	%		
Cinsiyet	Kadın	787	92.8	61	7.2	848	100	18.428**	1
	Erkek	741	86.5	116	13.5	857			
	Genel	1528	89.6	177	10.4	1705			
Görev Yaptığı Okul Türü	GL	953	88.6	123	11.4	1076	100	4.219	2
	AL	401	90.7	41	9.3	442			
	AÖL	174	93.0	13	7.0	187			
	Genel	1528	89.6	177	10.4	1705			
Görev Yaptığı Coğrafi Bölge	MB	267	91.1	26	8.9	293	100	5.024	4
	EB-AB	415	90.6	43	11.7	458			
	KB	248	88.3	33	11.7	281			
	İAB	307	87.0	46	13.0	353			
	DAB-GAB	291	90.9	29	9.1	320			
	Genel	1528	89.6	177	10.4	1705			
Branş	D-E	463	91.1	45	8.9	508	100	18.964**	3
	SB-FG	359	84.1	68	15.9	427			
	FB-M	582	91.8	52	8.2	634			
	S-S	124	91.2	12	8.8	136			
	Genel	1528	89.6	177	10.4	1705			
Okuttuğu Ders	Branş	1302	89.7	150	10.3	1452	100	0.027	1
	Branş Dışı	226	89.3	27	10.7	253			
	Genel	1528	89.6	177	10.4	1705			
Haftalık Ders Yükü	1-15	375	88.9	47	11.1	422	100	0.345	1
	16-30	1153	89.9	130	10.1	1283			
	Genel	1528	89.6	177	10.4	1705			
Kıdem (Yıl)	1-10	497	91.4	47	8.6	544	100	4.426	2
	11-20	695	88.0	95	12.0	790			
	21 ve Üstü	336	90.6	35	9.4	371			
	Genel	1528	89.6	177	10.4	1705			
Okuttuğu Öğrenci Sayısı – En Az	10-30	596	90.0	66	10.0	662	100	0.198	1
	31 ve Üstü	932	89.4	111	10.6	1043			
	Genel	1528	89.6	177	10.4	1705			
Okuttuğu Öğrenci Sayısı – En Çok	10-30	132	90.4	14	9.6	146	100	0.108	1
	31 ve Üstü	1396	91.4	163	10.5	1559			
	Genel	1528	89.6	177	10.4	1705			
Eğitim Teknolojisi Alanında Eğitim Alma Durumu	HÖE veya HİE	705	89.4	84	10.6	789	100	4.080	2
	HÖE ve HİE	418	91.9	37	8.1	455			
	Eğit. Almayan	405	87.9	56	12.1	461			
	Genel	1528	89.6	177	10.4	1705			
Eğitim Düzeyi	Ön Lisans	209	88.9	26	11.1	235	100	10.418*	3
	Lisans Tam.	317	94.3	19	5.7	336			
	Lisans	945	88.5	123	11.5	1068			
	Lisans Üstü	57	86.4	9	13.6	66			
	Genel	1528	89.6	177	10.4	1705			

*p<.05 **p<.01

Fen bilimleri ve matematik (FB-M) branş grubunda yer alan öğretmenlerin katılım oranının diğerlerinden yüksek olması bu alanlardaki derslerde öğrenci-öğretmen etkileşiminin daha yoğun olmasından kaynaklanabilir. FB-M grubundaki derslerde öğrenciler öğretmenlerinin kılavuzluğuna ve yardımına daha çok ihtiyaç duyabilirler. Çünkü, bu derslerde deney, gözlem, problem çözme vb. gibi öğretmenlerin rehberliğini ve yardımını gerektiren öğretim yöntem ve teknikleri daha çok kullanılmaktadır. Bu durum bu branşlardaki öğretmenlerin de öğrencilerini daha çok tanımalarını gerektirebilir. Sosyal bilimler ve felsefe (SB-F) branş grubunda yer alan öğretmenlerin derslerini planlarken öğrenci özelliklerinin belirlenmesine daha az düzeyde katılım göstermelerinin nedeni ise, bu alandaki disiplinlerin öğretiminde öğretmenlerin anlatıma dayalı yöntem ve teknikleri daha çok tercih etmeleri olabilir.

Temel'in (1987) yaptığı araştırmada, liselerde sosyal bilimler derslerinde en fazla anlatım ve soru-cevap gibi geleneksel yöntemlerin izlenmekte olduğu, çağdaş yöntemlere ise çok az yer verildiği saptanmıştır.

Çizelge 2'deki bulgulara bakıldığında, öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre, derslerini planlarken öğrenci özelliklerinin belirlenmesi ile ilgili çalışmaları yapma bakımından aralarında (X^2=10.418*, sd=3) $p<.05$* düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Çizelge 2'deki bulgulara göre, en yüksek katılımın lisans tamamlama düzeyindeki öğretmenler tarafından gösterildiğini (% 94.3), en az düzeyde katılımın ise lisans üstü düzeydeki öğretmenler tarafından gösterildiği söylenebilir. Lisans tamamlama düzeyindeki öğretmenlerin katılım oranının diğerlerine göre yüksek çıkmasının nedenlerine ilişkin olarak, bu gruptaki öğretmenlerin öğretmenlik deneyimlerinin daha fazla olması ve bunların lisans tamamlama eğitimi ile öğretmenlik meslek bilgi ve becerilerini yenilemiş ve geliştirmiş olabilecekleri düşünülmektedir.

Çizelge 2'deki bulgulara göre öğretmenlerin görev yaptığı okul türü, coğrafi bölge, okuttuğu dersler, haftalık ders yükü, kıdem, okuttuğu öğrenci sayısı, eğitim teknolojisi alanında eğitim alma gibi özelliklere sahip olmalarına göre derslerini planlarken öğrenci özelliklerini belirleme çalışmalarını yapma durumları bakımından aralarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğretmenlerin bu tür özellikler bakımından aralarında farklılıklar olmaması onların derslerini planlarken öğrenci özelliklerini belirleme çalışmalarını yapma davranışları üzerinde etkili değildir denilebilir. Öğretmenlerin sahip olduğu özellikler bakımından derslerini planlarken öğrenci özelliklerinin belirlenmesi çalışmalarını yapanların oranlarına genel olarak bakıldığında katılımın % 89.6 düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu duruma göre, öğretmenlerin çoğunluğunun derslerini planlarken öğrenci özelliklerinin belirlenmesi çalışmalarını yaptıkları söylenebilir.

Hedeflerin Belirlenmesi

Bu başlık altında öğretmenlerin dersten önce o dersin hedeflerini yazılı olarak belirleyip belirlememe durumlarına ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Çizelge 3'teki bulgulara genel olarak bakıldığında ankete katılan öğretmenlerin çoğunluğunun (1195, % 70.1) dersin başında o dersle ilgili hedefleri yazılı olarak belirledikleri görülmektedir.

Çizelge 3'teki bulgulara öğretmenlerin sahip olduğu özellikler açısından bakıldığında yalnızca eğitim teknolojisi alanında eğitim alan öğretmenlerle almayan öğretmenler arasında dersin hedeflerini dersin başında yazılı olarak belirleme bakımından aralarında (X^2=20.456**, sd=2) p<.01** düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Öğretmenlerden hizmet öncesi eğitim (HÖE) veya hizmet içi eğitim (HİE) yoluyla eğitim teknolojisi eğitimi alanlar dersin başında o dersle ilgili hedeflerin yazılı olarak belirlenmesi çalışmalarına % 68.9 düzeyinde, HÖE ve HİE yoluyla eğitim teknolojisi eğitimi alanlar % 77.8 düzeyinde, eğitim teknolojisi eğitimi almayanlar ise % 64.4 düzeyinde katılım göstermişlerdir. Bu durumda farklılığın HÖE ve HİE yoluyla eğitim teknolojisi eğitimi alanlarla eğitim teknolojisi eğitimi almayanlar arasında olduğu söylenebilir. Eğitim teknolojisinin temel ögelerinden birinin eğitim hedeflerinin belirlenmesi olduğu (Alkan, 1997; Rıza, 1997; Çilenti, 1988) dikkate alınacak olursa eğitim teknolojisi eğitiminin öğretmenlerin hedef belirleme davranışları üzerinde etkili olmuş olabileceği sonucuna varılabilir.

Öğretmenlerin cinsiyetinin, görev yaptığı okul türünün ve coğrafi bölgenin, branşının, okuttuğu branş ya da branş dışı derslerin, haftalık ders yükünün, kıdeminin, okuttuğu öğrenci sayısının ve eğitim düzeyinin dersin başında o dersle ilgili hedefleri yazılı olarak belirlemesinde anlamlı bir fark yaratmadığı görülmektedir. Ancak, araştırmaya katılan öğretmenler genelde (% 70.1) dersin başında o dersle ilgili hedefleri belirlediklerini belirtmişlerdir. Bu oran öğretmenlerin çoğunluğunun dersten önce dersin hedeflerini belirlediğini göstermektedir.

Literatürde, öğretim süreci ya da dersten önce hedef belirlemenin oldukça önemli olduğu vurgulanmıştır (Rıza, 1997; Daunt, 1997; Alkan, 1995; Çilenti, 1988). Öğretim süreci ya da ders için uygun içerik, yöntem, ortam ve materyallerin seçimi ve uygun değerlendirme yapabilmek için öğretim hedeflerinin önceden belirlenmesinin gerekliliğine dikkat çekilmiştir. Öğretmenlerin ankete verdiği cevaplardan elde edilen bulgularla bu konuda literatürde önerilenler arasında tutarlılık olduğu söylenebilir.

Çizelge 3. Öğretmenlerin hedef belirleme durumu

Öğretmenlerin Özellikleri		Öğretmenlerin Hedef Belirleme Durumu				Toplam		X^2	sd
		Evet		Hayır					
		f	%	f	%	f	%		
Cinsiyet	Kadın	601	70.9	247	29.1	848	100	0.495	1
	Erkek	594	69.3	263	30.7	857			
	Genel	1195	70.1	510	29.9	1705			
Görev Yaptığı Okul Türü	GL	765	71.1	311	28.9	1076	100	4.463	2
	AL	293	66.3	149	33.7	442			
	AÖL	137	73.3	50	26.7	187			
	Genel	1195	70.1	510	29.9	1705			
Görev Yaptığı Coğrafi Bölge	MB	209	71.3	84	28.7	293	100	0.983	4
	EB ve AB	326	71.2	132	28.8	458			
	KB	195	69.4	86	30.6	281			
	İAB	24	69.7	107	30.3	353			
	DAB ve GAB	219	68.4	101	31.6	320			
	Genel	1195	70.1	510	29.9	1705			
Branş	DE	350	68.9	158	31.1	508	100	3.926	3
	SB-FG	289	67.7	138	32.3	427			
	FB-M	462	72.9	172	27.1	634			
	S-S	94	70.1	42	30.9	136			
	Genel	1195	70.1	510	29.9	1705			
Okuttuğu Ders	Branş	1013	69.8	439	30.2	1452	100	0.484	1
	Branş Dışı	182	71.9	71	28.1	253			
	Genel	1195	70.1	510	29.9	1705			
Haftalık Ders Yükü	1-15	298	70.6	124	29.4	422	100	0.075	1
	16-30	897	69.9	386	30.1	1283			
	Genel	1195	70.1	510	29.9	1705			
Kıdem (Yıl)	1-10	369	67.8	175	32.2	544	100	2.106	2
	11-20	565	71.5	225	28.5	790			
	21 ve Üstü	261	70.4	110	29.6	371			
	Genel	1195	70.1	510	29.9	1705			
Okuttuğu Öğrenci Sayısı En Az	10-30	468	70.7	194	29.3	662	100	0.190	1
	31 ve Üstü	727	69.7	316	30.3	1043			
	Genel	1195	70.1	510	29.9	1705			
Okuttuğu Öğrenci Sayısı En Çok	10-30	102	69.9	44	30.1	146	100	0.004	1
	31 ve Üstü	1093	70.1	466	29.9	1559			
	Genel	1195	70.1	410	29.9	1705			
Eğitim Teknolojisi Eğitimi Alma Durumu	HÖE veya HİE	544	68.9	245	31.1	789	100	20.456**	2
	HÖE ve HİE	354	77.8	101	22.2	455			
	Eğit. Almayan	297	64.4	164	35.6	461			
	Genel	1195	70.1	510	29.9	1705			
Eğitim Düzeyi	Ön Lisans	159	67.7	76	32.3	235	100	7.015	3
	Lisans Tam.	222	66.1	114	33.9	336			
	Lisans	772	72.3	296	27.7	1068			
	Lisans Üstü	42	63.6	24	36.4	66			
	Genel	1195	70.1	510	29.9	1705			

**p<.01

Yöntem, Ortam ve Materyallerin Seçimi

Bu başlık altında, öğretmenlerin derslerde kullanacağı yöntem, ortam ve materyalleri dersten önce seçme çalışması yapma durumları belirlenmeye çalışılmıştır.

Çizelge 4. Öğretmenlerin yöntem, ortam ve materyalleri seçme durumu

Öğretmenlerin Özellikleri		*Yöntem, Ortam ve Materyalleri Seçme Durumu*				*Toplam*		X^2	*sd*
		Evet		Hayır					
		f	%	f	%	f	%		
Cinsiyet	Kadın	800	94.3	48	5.7	848	100	4.522*	1
	Erkek	786	91.7	71	8.3	857			
	Genel	1586	93.3	119	7.0	1705			
Görev Yaptığı Okul Türü	GL	991	92.1	85	7.9	1076	100	4.936	2
	AL	415	93.9	27	6.1	442			
	AÖL	180	96.3	7	3.7	187			
	Genel	1586	93.0	119	7.0	1705			
Görev Yaptığı Coğrafi Bölge	MB	269	91.8	24	8.2	293	100	14.130**	4
	EB-AB	431	94.1	27	5.9	458			
	KB	267	95.0	14	5.0	281			
	İAB	335	94.9	18	5.1	353			
	DAB-GAB	284	88.8	36	11.2	320			
	Genel	1586	93.0	119	7.0	1705			
Branş	DE	475	93.5	33	6.5	508	100	1.244	3
	SB-FG	395	92.5	32	7.5	427			
	FB-M	587	92.6	47	7.4	634			
	S-S	129	94.9	7	5.1	136			
	Genel	1586	93.0	119	7.0	1705			
Okuttuğu Ders	Branş	1345	92.6	107	7.4	1452	100	2.289	1
	Branş Dışı	241	95.3	12	4.7	253			
	Genel	1586	93.0	119	7.0	1705			
Haftalık Ders Yükü	1-15	396	93.8	26	6.2	422	100	0.578	1
	16-30	1190	92.8	93	7.2	1283			
	Genel	1586	93.0	119	7.0	1705			
Kıdem (Yıl)	1-10	502	92.3	42	7.7	544	100	1.970	2
	11-20	733	92.8	57	7.2	790			
	21 ve Üstü	351	94.6	20	5.4	371			
	Genel	1586	93.0	119	7.0	1705			
Okuttuğu Öğrenci Sayısı – En Az	10-30	629	95.0	33	5.0	662	100	6.631**	1
	31 ve Üstü	957	91.8	86	8.2	1043			
	Genel	1586	93.0	119	7.0	1705			
Okuttuğu Öğrenci Sayısı – En Çok	10-30	140	95.9	6	4.1	146	100	2.026	1
	31 ve Üstü	1446	92.8	113	7.2	1559			
	Genel	1586	93.0	119	7.0	1705			
Eğitim Teknolojisi Eğitimi Alma Durumu	HÖE veya HİE	739	93.7	50	6.3	789	100	3.581	2
	HÖE ve HİE	427	93.8	28	6.2	455			
	Eğit. Almayan	420	91.1	41	8.9	461			
	Genel	1586	93.0	119	7.0	1705			
Eğitim Düzeyi	Ön Lisans	225	95.7	10	4.3	235	100	3.166	3
	Lisans Tam.	312	92.9	24	7.1	336			
	Lisans	988	92.5	80	7.5	1068			
	Lisansüstü	61	92.4	5	7.6	66			
	Genel	1586	93.0	119	7.0	1705			

*p<.05 **p<.01

Çizelge 4'deki bulgulara göre, öğretmenlerin sahip oldukları özelliklere göre, yöntem, ortam ve materyalleri dersten önce seçme çalışmalarını yapma durumlarına bakıldığında; öğretmenlerin cinsiyet özelliklerine göre aralarında (X^2=4.522, sd=1, p<.05) düzeyinde, görev yaptıkları coğrafi bölgeye göre (X^2=14.130, sd=4, p<.01) düzeyinde ve okuttuğu öğrenci sayısına (en az) göre (X^2=6.631, sd=1, p<.01) düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Bu farklılıkların nedenlerini belirleyebilmek için öğretmenlerin katılım oranlarına bakıldığında; cinsiyet özellikleri bakımından, kadın öğretmenlerin % 94.3'ünün, erkek öğretmenlerin ise % 91.7'sinin katılım gösterdiği görülmektedir. Bu durumda, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre derste kullanacakları yöntem, ortam ve materyalleri dersten önce seçme çalışmalarına daha fazla katıldıkları söylenebilir. Ancak, bu konuda Mathews (1988) tarafından yapılan araştırmada, erkeklerin derste teknoloji kullanmada kendilerini kadınlardan daha yetenekli gördükleri saptanmıştır. Bu bulgu, bu araştırmada ortaya çıkan bulgularla desteklenmemiştir.

Öğretmenlerin görev yaptığı coğrafi bölgelere göre, derste kullanacakları yöntem, ortam ve materyalleri dersten önce seçme çalışmalarına katılım oranlarına bakıldığında; en yüksek katılımı (% 95.0) Karadeniz Bölgesi (KB)'nde görev yapan öğretmenlerin gösterdiği, en az katılımı (% 88.8) ise Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi (DAB-GAB)'nde görev yapan öğretmenlerin gösterdiği görülmektedir. Tüm bölgelere göre genel katılımın % 93.0 olduğu dikkate alınırsa; öğretmenlerin derste kullanacakları yöntem, ortam ve materyalleri dersten önce seçme çalışmalarına yüksek düzeyde katılım gösterdikleri söylenebilir. DAB-GAB'da görev yapan öğretmenlerin katılım oranının diğer bölgelerdeki öğretmenlere göre daha az düzeyde olmasının nedeni, bu bölgelerdeki okulların ortam ve materyal olanakları bakımından daha yoksun olmasından kaynaklanabilir.

Öğretmenlerin okuttuğu öğrenci sayısı (en az) bakımından, derste kullanacakları yöntem, ortam ve materyalleri dersten önce seçme çalışmalarına katılım oranlarına bakıldığında; okuttuğu öğrenci sayısı 10-30 arasında değişen öğretmenlerin % 95 düzeyinde, öğrenci sayısı 31 ve üstünde olan öğretmenlerin % 91.8 düzeyinde katılım gösterdikleri görülmektedir. Buna göre sınıfında öğrenci sayısı az olan öğretmenlerin derste kullanacakları yöntem, ortam ve materyalleri dersten önce seçme çalışmalarına daha fazla katılım gösterdikleri söylenebilir. Okuttuğu sınıfta öğrenci sayısı fazla olan öğretmenlerin katılım oranının daha düşük olmasının nedeni, sınıf mevcutlarının kalabalıklığının birçok yöntem, ortam ve materyallerin kullanımına olanak vermemesi olabilir. Literatürde, sınıf mevcudunun kalabalık olmasının öğretme-öğrenme süreçlerinde, öğretmenlerin moral ve iş doyumlarını olumsuz yönde etkileme, araç-gereç ve materyalleri rahat kullanamama, öğrencilerle yeteri kadar iletişim kuramama gibi birçok soruna yol açtığı vurgulanmıştır (Robinson, 1986; YÖK-Dünya Bankası, 1997; MEB-EARGED,1999; Alkan, 1997).

Öğretmenlerin cinsiyet, görev yaptığı coğrafi bölge ve okuttuğu öğrenci sayısı (en az) özellikleri dışında diğer tüm özellikler bakımından, derste kullanacakları yöntem, ortam ve materyalleri dersten önce seçme çalışmalarına katılma durumları açısından aralarında anlamlı bir fark yoktur. Öğretmenlerin tüm özellikler bakımından genel katılım oranı % 93.0 düzeyindedir. Bu oran öğretmenlerin derste kullanacakları yöntem, ortam ve materyalleri dersten önce seçme çalışmalarına yüksek düzeyde katıldıklarını göstermektedir.

Ortam ve Materyallerin Kullanımı

Bu başlık altında öğretmenlerin derslerinde kullandıkları yöntem, ortam ve materyallerin neler olduğu ve bu materyalleri kullanan öğretmenlerin oranları ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Çizelge 5. Öğretmenlerin derslerinde kullandığı öğretim yöntem ve teknikleri ile eğitim ortamları

Öğretmenlerin Derslerinde En Çok Kullandığı					
Öğretim Yöntem ve Teknikleri	f	%	Eğitim Ortamları	f	%
Anlatım	1232	72.3	Ders kitabı ve yardımcı kaynak kitaplar	1147	67.3
Soru-cevap	1191	69.9	Tepegöz	647	37.9
Grup çalışması	403	23.6	TV-Video	388	22.8
Gösteri	364	21.3	Resim-Harita-Grafik	362	21.2
Tartışma	361	21.2	Laboratuar	252	14.8
Problem çözme	282	16.5	Radyo-Teyp	251	14.7
Deney-gözlem	250	14.7	Bilgisayar, CD/CD Rom	179	10.5
Örnek olay incelemesi	243	14.3	Yazı tahtası	86	5.0
Rol oynama	224	13.1	Data show	85	5.0
Araştırma-inceleme	201	11.8	Doğal ve tarihi çevre	83	4.9
Gezi-gözlem	174	10.2	Modeller	75	4.4
Benzetim	40	2.3	Slayt	73	4.3
Beyin fırtınası	29	1.7	Opak projektör-Episkop-Epidiyaskop	39	2.3

Çizelge 5'deki bulgulara göre, öğretmenlerin derslerinde geleneksel yöntemleri daha ağırlıklı olarak kullandıkları görülmektedir. Örneğin öğretmenlerin % 72.3'ü anlatım yöntemini, % 69.9'u ise soru-cevap yöntemini kullanmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu iki öğretim yöntemi eğitimde kullanılan en eski yöntemlerdir. Öğretmenler derslerinde öğrenci katılımına daha çok olanak ve fırsat tanıyan; grup çalışması (% 23.6), gösteri (% 21.3), tartışma (% 21.2), problem çözme (% 16.5), deney-gözlem (% 14.7), örnek olay incelemesi (% 14.3), rol oynama (% 13.1), araştırma-inceleme (% 11.8), gezi-gözlem (% 10.2) gibi öğretim yöntem ve tekniklerine daha az düzeyde yer verdiklerini belirtmişlerdir.

Ayrıca öğretmenler, benzetim (% 2.3) ve beyin fırtınası (% 1.7) gibi çağdaş öğretim tekniklerine en az düzeyde yer verdiklerini belirtmişlerdir.

Şahinkesen'in (1988) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin derslerinde anlatım ve soru-cevap yöntemlerini "çoğu zaman", tartışma yöntemini ise "zaman zaman" kullandıkları saptanmıştır. Cabbar'ın (1995) araştırmasında, öğretmenlerin çoğunluğunun derslerinde en fazla geleneksel yöntemlerden anlatım yöntemini kullanmakta oldukları, bunu grup tartışması, demonstrasyon ve problem çözme yöntemlerinin takip etmekte olduğu belirlenmiştir. Aynı araştırmada benzeşme, oyun ve beyin fırtınası gibi çağdaş eğitim yöntemlerinin hemen hemen hiç kullanılmadığı saptanmıştır. Ekici (1996) tarafından yapılan araştırmada biyoloji öğretmenlerinin 1.derecede anlatım yöntemini kullandıkları belirlenmiştir. Bu araştırmanın bulguları, daha önce bu konuda yapılan ve yukarıda verilen araştırmaların bulgularını destekler niteliktedir.

Çizelge 5'in eğitim ortamları bölümüne bakıldığında yine öğretmenlerin derslerinde geleneksel ortamlara daha fazla yer verdikleri görülmektedir. Örneğin; derslerinde ders kitabı ve yardımcı kaynak kitapları kullandığını belirten öğretmenlerin oranı (% 67.3) diğer ortamları kullananlara göre oldukça yüksektir. Bu bulgu öğretmenlerin yöntem ve ortam seçimi konusunda tutarlı olduklarını göstermektedir. Yalnız bu kısımda şaşırtıcı olan bulgu; yazı tahtasını kullandığını belirten öğretmenlerin oranı (% 5.0)'dır. Ancak, bu durum derslerinde tepegöz kullandığını belirten öğretmenlerin oranına (% 37.9) bakıldığında normal kabul edilebilir. Öğretmenlerin derslerinde ağırlıklı olarak tepegöz kullanımına yer vermeleri yazı tahtasının kullanımını azaltmış olabilir. Yine derslerinde tv-video kullandığını belirten öğretmenlerin oranına (% 22.8) bakıldığında bu bulgunun da yazı tahtasının kullanımını azaltmış olabileceği söylenebilir.

MLO'ların eğitim ortamları olanakları bakımından daha donanımlı oldukları dikkate alınacak olursa bu okullarda; bilgisayar, CD/CD Rom (% 10.5), data show (% 5.0), slayt (% 4.3), opak projektör, episkop-epidiyaskop (% 2.3) kullanımının oldukça düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Diğer taraftan resim-harita-grafik (% 21.2) ve laboratuvar (% 14.8) ortamlarının kullanım oranlarıyla bu ortamlarla ilişkili branşlardaki öğretmenlerin oranlarına bakıldığında tutarlılıktan söz edilebilir. Derslerinde doğal ve tarihi çevreyi kullandığını belirten öğretmenlerle (% 4.9), model kullandığını belirten öğretmenlerin oranı (% 4.4) da oldukça düşüktür.

Şahinkesen'in (1989) araştırmasında öğretmenlerin derslerinde eğitim aracı olarak yazı tahtası ve ders kitabını her zaman kullandıkları saptanmıştır. Cabbar'ın (1995) araştırmasında da yazı tahtasının en çok kullanılan araç olduğu belirlenmiştir.

Ders kitabının kullanımı ile ilgili bulgular bu araştırmanın bulgularıyla da desteklenmiştir. Ancak yazı tahtasının kullanımına ilişkin bulgular desteklenmemiştir.

Öğrenci Katılımının Sağlanması

Bu başlık altında, öğrencilerin derse katılımını sağlamak için öğretmenler tarafından yapılan etkinliklere yer verilmiştir.

Öğretmenler derslere öğrenci katılımını sağlamak için; öncelikle öğrencilerin derse ısınmasını/hazırlanmasını sağladıklarını (% 77.7), öğrenci beklenen davranışı gösterdiğinde onu destekledikleri (% 71.4), öğrencinin öğrendiklerini tekrar etmesi için olanak ve fırsat yarattıklarını (% 66.8), öğrencinin hedefe doğru ilerlemesine olanak yaratacak etkinliklere yer verdiklerini (% 53.2), öğretim sırasında pratik ve geribildirim sağladıklarını (% 49.2), her öğrencinin öğrenme biçimine uygun ortam, yöntem ve materyal sağlamaya çalıştıklarını (% 34.3) ve mevcut materyaller yeterli olmadığı zaman ilave materyaller temin ettiklerini (% 31.8) belirtmişlerdir.

Bu bulgular ışığında, öğretmenlerin en çok öğrencinin derse hazırlığıyla ilgilendikleri, ikinci olarak öğrencinin doğru davranışlarını pekiştirme yoluna gittikleri, üçüncü olarak tekrara yer verdikleri ve dördüncü olarak da pratik ve geribildirime önem verdikleri söylenebilir. Öğrencilerin öğrenme biçimlerini ve materyal teminini önemsemeleri de dikkate alınması gereken önemli bir bulgudur.

Değerlendirme ve Gözden Geçirme

Bu başlık altında öğretmenlerin, derslerini planlama aşamasında birtakım değerlendirme ve gözden geçirme etkinliklerine yer verme durumları bakımından aralarında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmaktadır.

Çizelge 6'daki bulgulara göre, öğretmenlerin sahip olduğu özellikler açısından derslerini planlama aşamasında birtakım değerlendirme ve gözden geçirme etkinliklerine yer verme durumu bakımından, aralarında görev yaptığı okul türüne göre; (X^2=13.405, sd=2, p<.01) düzeyinde, görev yaptığı coğrafi bölgeye göre; (X^2=10.445, sd=4, p<.05) düzeyinde, eğitim teknolojisi alanında eğitim alma durumuna göre; (X^2=6.564, sd=2, p<.05) düzeyinde ve eğitim düzeylerine göre; (X^2=8.772, sd=3, p<.05) düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Öğretmenlerin diğer özelliklerine göre aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne göre aralarında anlamlı bir fark bulunmasının nedenlerine bu çalışmalara katılım oranları açısından bakıldığında; GL'lerde görev yapan öğretmenlerin % 80.9 düzeyinde, AL'lerde görev yapan öğretmenlerin % 88.0 düzeyinde ve AÖL'lerde görev yapan öğretmenlerin ise % 87.2 düzeyinde katılım gösterdikleri görülmektedir.

Çizelge 6. Öğretmenlerin değerlendirme ve gözden geçirme etkinliklerini planlama durumu

Öğretmenlerin Özellikleri		Planlama Durumu				Toplam		X^2	sd
		Evet		Hayır					
		f	%	f	%	f	%		
Cinsiyet	Kadın	720	84.9	128	15.1	848	100	2.553	2
	Erkek	703	82.0	154	18.0	857			
	Genel	1423	83.5	282	16.5	1705			
Görev Yaptığı Okul Türü	GL	871	80.9	205	19.1	1076	100	13.405**	2
	AL	389	88.0	53	12.0	442			
	AÖL	163	87.2	24	12.8	187			
	Genel	1423	83.5	282	16.5	1705			
Görev Yaptığı Coğrafi Bölge	MB	242	82.6	51	17.4	293	100	10.445*	4
	EB-AB	379	86.7	61	13.3	458			
	KB	241	85.8	40	14.2	281			
	İAB	278	78.8	75	21.2	353			
	DAB-GAB	265	82.6	55	17.2	320			
	Genel	1423	83.5	282	16.5	1705			
Branş	DE	428	84.3	80	15.7	508	100	3.673	3
	SB-FG	346	81.0	81	19.0	427			
	FB-M	530	83.6	104	16.4	634			
	S-S	119	87.5	17	12.5	136			
	Genel	1423	83.5	282	16.5	1705			
Okuttuğu Ders	Branş	1208	83.2	244	16.8	1452	100	0.479	1
	Branş Dışı	215	85.0	38	15.0	253			
	Genel	1423	83.5	282	16.5	1705			
Haftalık Ders Yükü	1-15	348	82.5	74	17.5	422	100	0.403	1
	16-30	1075	83.8	208	16.2	1283			
	Genel	1423	83.5	282	16.5	1705			
Kıdem (Yıl)	1-10	461	84.7	83	15.3	544	100	1.849	2
	11-20	649	82.2	141	17.8	790			
	21 ve Üstü	313	84.4	58	15.6	371			
	Genel	1423	83.5	282	16.5	1705			
Okuttuğu Öğrenci Sayısı – En Az	10-30	554	83.7	108	16.3	662	100	0.040	1
	31 ve Üstü	869	83.3	174	16.7	1043			
	Genel	1423	83.5	282	16.5	1705			
Okuttuğu Öğrenci Sayısı – En Çok	10-30	121	82.9	25	17.1	146	100	0.039	1
	31 ve Üstü	1302	91.5	257	16.5	1559			
	Genel	1423	83.5	282	16.5	1705			
Eğitim Teknolojisi Eğitimi Alma Durumu	HÖE veya HİE	654	82.9	135	17.1	789	100	6.564*	2
	HÖE ve HİE	396	87.0	59	13.0	455			
	Eğit. Almayan	373	80.9	88	19.1	461			
	Genel	1423	83.5	282	16.5	1705			
Eğitim Düzeyi	Ön Lisans	205	87.2	30	12.8	235	100	8.772*	3
	Lisans Tam.	293	87.2	43	12.8	336			
	Lisans	871	81.6	197	18.4	1068			
	Lisansüstü	54	81.8	12	18.2	66			
	Genel	1423	83.5	282	16.5	1705			

*p<.05 **p<.01

Bu durumda farklılığın GL'lerde görev yapan öğretmenlerin katılma durumu ile AL'lerde ve AÖL'lerde görev yapan öğretmenlerin katılma durumu düzeylerinin

farklılığından kaynaklandığı söylenebilir. Çünkü, AL ve AÖL'lerde görev yapan öğretmenlerin katılım oranı GL'lerde görev yapan öğretmenlerin katılım oranından daha yüksektir. Bu farklılığın nedeni AL ve AÖL'lerde sınıf mevcutlarının GL'lere göre daha az olması olabilir. Başka bir nedeni ise, AL ve AÖL'lerde görev yapan öğretmenlerin MEB tarafından mülakat vb. tekniklerle seçilerek alınmaları olabilir. Çünkü AL ve AÖL'lerde görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi ve becerilere GL öğretmenlerine göre daha fazla sahip olmaları beklenen bir durumdur.

Öğretmenlerin görev yaptığı coğrafi bölgelere göre aralarında anlamlı bir farklılığın bulunmasının nedenlerine bu çalışmalara katılım oranları açısından bakıldığında; en yüksek katılımı Ege ve Akdeniz Bölgeleri (EB-AB)'nde görev yapan öğretmenlerin gösterdiği (% 86.7), en az katılımı ise İç Anadolu Bölgesi (İAB)'nde görev yapan öğretmenlerin gösterdiği (% 78.8) görülmektedir. Diğer bölgelerdeki katılım oranları ise; Marmara Bölgesi (MB)'nde % 82.6, KB'de % 85.8 ve DAB-GAB'da % 82.6 düzeyindedir. Bu durumda İAB'de görev yapan öğretmenlerin diğer bölgelerde görev yapan öğretmenlere göre, derslerini planlama aşamasında birtakım değerlendirme ve gözden geçirme etkinliklerine katılım oranlarının daha düşük olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin eğitim teknolojisi eğitimi alma durumlarına göre, derslerini planlarken birtakım değerlendirme ve gözden geçirme etkinliklerine yer verme çalışmalarına katılma durumları bakımından aralarında anlamlı bir farklılığın bulunmasının nedenlerine katılım oranları açısından bakıldığında; bu farklılığın HÖE ve HİE yoluyla eğitim teknolojisi eğitimi alanların katılım oranları (% 87.0) ile eğitim teknolojisi eğitimi almayanların katılım oranları (% 80.9) arasındaki farklılıktan kaynaklandığı söylenebilir. Diğer yandan HÖE veya HİE yoluyla eğitim teknolojisi eğitimi alanların katılım oranı (% 82.9) da eğitim teknolojisi eğitimi almayanların katılım oranından yüksektir. Bu durumda eğitim teknolojisi eğitimi alan öğretmenlerin derslerini planlarken birtakım değerlendirme ve gözden geçirme etkinliklerine eğitim teknolojisi eğitimi almayanlara göre daha fazla yer verdikleri söylenebilir.

Bober ve diğerleri (1998) tarafından yapılan araştırmada değerlendirme boyutunda eğitim teknolojisi alanında görev yapan öğretmenler lehine bulgular elde edilmiştir. Bu araştırmanın bulguları, Bober ve diğerlerinin araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin derslerini planlarken bir takım değerlendirme ve gözden geçirme etkinliklerine yer verme durumlarına eğitim düzeyleri açısından bakıldığında bu farklılığın eğitim düzeyi önlisans ve lisans tamamlama düzeyinde olanların oranları (% 87.2) ile eğitim düzeyi lisans (% 81.6) ve lisansüstü (% 81.8) düzeyinde olanların oranları arasındaki farktan kaynaklanmış olabileceği söylenebilir. Çünkü önlisans ve lisans tamamlama düzeyindeki öğretmenlerin oranları daha yüksektir.

Önlisans ve lisans tamamlama düzeyinde eğitim görmüş olanların oranının daha yüksek çıkmasının nedeni; bu öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin daha fazla olması olabilir.

TARTIŞMA

Araştırma sonuçlarına göre, MEGP kapsamındaki MLO'larda öğretmen nitelikleri ve sırıf mevcutları ile ilgili hususlarda hedeflenen standartlara ulaşılamadığı saptanmıştır. Bu durum, okullarda öğretim teknolojilerinin sistematik bir biçimde kullanımını olumsuz yönde etkilemektedir. Öğretmenlerin eğitim teknolojisi alanında hizmet içi eğitim görmelerinde, sınıf mevcutlarının standartlara uygun (30 kişi) hale getirilmesinde ve öğretmenlerin ders yüklerinin hafifletilmesinde yarar vardır. Çünkü, araştırmada bu özelliklere ve koşullara sahip olan öğretmenlerin öğretim teknolojilerini kullanma düzeyleri diğerlerine göre daha yüksek çıkmıştır.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğretim teknolojilerinin kullanımı konusunda ayrıntılı çalışmaları yeterince yapmadıkları belirlenmiştir. Öğretmenler bu konuda okulda kendilerine danışmanlık yapabilecek uzmanlara ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özelliklerinin öğretim teknolojilerinin kullanımı ile ilgili davranışlarını etkileyip etkilemediğine bakıldığında; kadın öğretmenlerin, lisans tamamlama düzeyinde öğrenim görenlerin, eğitim teknolojisi alanında eğitim alanların, sınıf mevcutları 10-30 arasında olanların, Anadolu liseleri ve Anadolu öğretmen liselerinde görev yapanların diğerlerine göre oranlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yöntem, ortam ve materyalleri dersten önce seçtiğini belirten öğretmenler bunların, hedeflere uygun olmasına, motivasyonu sağlıyor olmasına, farklı öğrencilere hitap edebilme özelliğine ve materyallerde kullanılan dile dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin derslerde en çok anlatım ve soru-cevap gibi geleneksel yöntemleri tercih ettikleri belirlenmiştir. En az kullanılan yöntemlerin ise, benzetim ve beyin fırtınası gibi etkileşimli yöntemler olduğu saptanmıştır. Öğretmenlere etkileşimli yöntemlerle ilgili hizmet içi eğitim verilmesinde yarar vardır.

MLO'larda görev yapan öğretmenlerin yeni teknolojileri kullanma konusunda eğitime ihtiyaçları olduğu söylenebilir. Çünkü, MLO'larda CD, CD-Rom, DVD ve data-show gibi ortamlar mevcut olduğu halde bu ortamları kullandığını belirten öğretmenlerin oranı oldukça düşüktür. Ayrıca derslerinde internet kullandığını belirten öğretmene rastlanmamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun güdüleme, pekiştirme, tekrar, geribildirim gibi eğitim durumlarına yer verdikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin özelliklerine uygun yöntem, ortam ve materyal sağlama, gerektiğinde ilave

materyaller temin etme gibi çalışmaları öğretmenlerin üçte ikisinin yapmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlere bu konularda uzman desteği sağlanabilir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenler değerlendirme yaparken sonuca ve başarıya odaklanmaktadır. Performansa ve ürüne dayalı değerlendirme yaptığını belirten öğretmenlerin sayısı oldukça azdır. Oysa, performansa ve ürüne dayalı değerlendirmeler belirli kriterlere bağlı kalmayı gerektirir ve bu nedenle de daha objektif sonuçlar elde etmeye olanak sağlayabilirler.

KAYNAKLAR

Alkan, C. (1997). *Eğitim teknolojisi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Aşkar, P. (1999). Eğitimde teknoloji kullanımı. *Eğitimde Yansımalar V – 21. Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu*'nda (Ankara: 25-27 Kasım 1999) sunulan bildiri. Ankara: Başkent Öğretmenevi.

Basalla, G. (1988). *Teknolojinin evrimi* Çev. Cem Soydemir. TÜBİTAK Yayınları.

Bober, M. J., Sullivan, H. J., Lowther, D. L. & Patrick, H. (1998). Instructional practices of teachers enrolled in educational technology and general education programs. *Educational Technology Research & Development, 46* (3), 81-87.

Cabbar, G. (1995). *İzmir ili orta dereceli okullarda eğitim teknolojisinin uygulamaları.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Cilenti, K. (1988). *Eğitim teknolojisi ve öğretim.* Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Daunt, B. (1997). *Öğreticinin kitabı.* Çev. A. Hayrettin Kalkandelen. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Ekici, G. (1996). *Biyoloji öğretmenlerinin öğretimde kullandıkları yöntemler ve karşılaştıkları sorunlar.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Heinich, R., Molenda, M., Russel, J. D. & Smaldino, S. E. (1996). *Instructional media and technologies for learning.* (Fifth edition). New Jersey: Printice-Hall, Inc.

MEB-EARGED. (1999). *Müfredat laboratuvar okulları modeli.* Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Meierhenry, W. C. (1991). Eğitim teknolojisinin kısa tarihçesi. Çev. Akif Ergin. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *24* (2), 371-385.

Rıza, E. T. (1997). *Eğitim teknolojisi uygulamaları.* İzmir: Anadolu Matbaası.

Sheffield, G. J. (1997). Instructional technology for teachers: Preparation for classroom diversity. *Educational Technology*, 37 (2), 16-18.

Şahinkesen, A. (1989). Ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin süreçler yönünden değerlendirilmesi. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 22* (1), 101-133.

Şimşek, N., Alkan, C. ve Deryakulu, D. (1995). *Eğitimde yeni teknolojiler.* Eğitim teknolojisine giriş. Ankara: Önder Matbaacılık.

Temel, A. (1987). *Lise sosyal bilimler programlarında öğretim süreçleri ve değerlendirme bağıntısı.* Yayımlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Üşür, İ. (2001). Teknoloji felsefesi üzerine ya da tarihin tanrısı teknoloji midir? *Mülkiye Dergisi*, *25* (230), 7-26.

Yalın, H. İ. (2001). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

ORTAÖĞRETİM KURUMLARI ÖĞRENCİ SEÇME VE YERLEŞTİRME SINAVININ FAKTÖR YAPISINA VE YORDAMA GÜCÜNE İLİŞKİN BİR ARAŞTIRMA

Yrd. Doç. Dr. Ömer Kutlu
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Fakültesi
İsmail Karakaya
Şereflikoçhisar İbrahim Baltacı İlköğretim Okulu
kutlu@education.ankara.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yapılan Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavının (OKÖSYS) faktör yapılarını belirleyerek, ortaöğretimdeki akademik başarının hangi faktörlerce açıklandığını belirlemektir. Bunun için, Türkiye genelinde 1999 OKÖSYS'yi kazanan 83,307 kişi arasından random olarak seçilen 10,000 kişi verileri kullanılmış ve bu yolla OKÖSYS'nin faktör yapıları belirlenmiştir. Faktör analizi sonucunda testin sekiz faktörden oluştuğu görülmüştür. Daha sonra lise birinci sınıf akademik başarısını, OKÖSYS'nin hangi faktörlerinin yordadığı aşamalı çoklu regresyon analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda, ortaöğretim birinci sınıf akademik başarısının % 28'nin testin ölçmeye çalıştığı zihinsel becerilerin hemen hemen tümü tarafından açıklandığı ve OKÖSYS'nin ölçtüğü zihinsel becerilerin (faktörler) tümünün kendisiyle ilgili olarak görünen ders başarısını açıkladığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler

Yordama geçerliği, regresyon, akademik yetenek, faktör analizi.

©2003, Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 2, (4), 209-223

A RESEARCH ON FACTOR STRUCTURE AND PREDICTIVE VALIDITY OF THE SECONDARY SCHOOL INSTITUTIONS STUDENT SELECTION AND PLACEMENT EXAMINATION

Asst. Prof. Dr. Omer Kutlu
Ankara Universty Faculty of Educational Sciences
Department of Educational Sciences
Ismail Karakaya
Sereflikochisar Ibrahim Baltaci Elementary School
kutlu@education.ankara.edu.tr

Abstract

The purpose of this study is to determine the factorial structure of Secondary School Institutions Student Selection and Placement Test and Which factors is reasonable enough to predict the academic level secondary school institutions. In order to achieve this, the factor structures of OKÖSYS have been determined by analyzing the sample data from 10.000 individuals chosen randomly from 83.307 individuals who passed the exam that was held in country-wide in 1999. Eight structures have been found after factor analysis. After that, it has been investigated by using stepwise regression analysis which factors can predict the achievement of 9th grade. As a result of the research, it has been found that 28 % of the academic achievement of the first grade in secondary school had been explained by almost all of the higher order thinking skills that were measured by the test.

Keywords

Predictive validity, regression, academic aptitude, factor analysis.

©2003, Educational Sciences and Practice, 2, (4), 209-223

GİRİŞ

Türk eğitim sisteminde, yükseköğretim kurumlarına ve birçok ortaöğretim kurumuna, öğrenci seçme ve yerleştirme işlemi merkezi yapılan sınavlar sonucunda olmaktadır. Bu kurumlara sınav yoluyla öğrenci seçme ve yerleştirmenin nedeni öncelikle, yükseköğretim ve ortaöğretim kurumlarında eğitim görmek isteyen öğrenci sayısının, bu kurumların eğitim verebilecek öğrenci sayısından fazla olmasıdır. Bir başka neden ise bir öğretim programının farklı düzeylerine ve çeşitli öğretim kurumlarına başvuran adayların sayısı, öğretim kurumunda öğrenim görecek bireylerin sayısından az olmasına rağmen bireylerin o programa uygun olup olmadıklarını belirlemek için de sınav yapılmaktadır. Bir başka durumda ise, öğrenci tercihleri belirli programlarda toplanabilmektedir. O programlara hangi öğrencilerin daha uygun olduklarının belirlenebilmesi ise, yine sınavlar yardımıyla olmaktadır (ÜSYM, 1979a; Payaslıoğlu, 1985).

Türkiye'de öğrenciler yükseköğretim programlarına Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) ve sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına ise Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan testler kullanılarak yerleştirilmektedir. Bu çalışma MEB tarafından yapılan Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKÖSYS) ile ilgili olduğu için burada yalnızca bu sınava özgü özellikler üzerinde durulacaktır.

MEB tarafından ilköğretimden ortaöğretime öğrenci geçişini sağlamak amacıyla çeşitli ortaöğretim kurumlarına öğrenci seçmek ve yerleştirmek amacıyla OKÖSYS kullanılmaktadır (MEB, 2002). OKÖSYS'de ilköğretim programlarına göre geliştirilen akademik yetenek testleri kullanılmaktadır (MEB, 1998).

OKÖSYS testleri, konu alanı ne olursa olsun verilen bilgileri; a) kullanabilme, b) yorumlayabilme, c) genelleyebilme, d) yordayabilme, e) öğeleri ayırt edebilme, f) öğeler arası ilişki kurabilme, g) değerlendirebilme, gibi üst düzey zihinsel süreçleri yoklamayı amaçlamaktadır. Sınavlarda kullanılan testlerde yer alan soruların ölçtüğü özellikler daha ayrıntılı incelenecek olursa;

1. Verilen bilgi bütününde kullanılan kavram, grafik, tablo ve ilkelerden çıkarımlar yapma,
2. Yazılı olarak ya da şekil, grafik, tablo halinde verilen bilgi örüntüsünün öğeleri arasında ilişki kurarak sonuca varma,
3. Yazılı metni okuyup anlama,
4. Verilen bir problem durumundaki öğeleri ayırt etme, öğeler arası ilişki kurabilme, ilişkileri kullanarak bir sonuca ulaşma,
5. Verilen problemi, yazılı metni, şekil, grafik ya da tabloyu belli ölçütlere göre değerlendirebilme,
6. Temel kavram ve ilkeleri kullanarak günlük yaşamdaki gözlemleri çıkarma, benzer örnekler verme, olayları anlama, problem çözme

gibi zihinsel süreçlerin ölçülmeye çalışıldığı görülecektir (MEB, 2003).

Testlerin ölçtüğü zihinsel özellikler akademik yetenek testleriyle benzerlik göstermektedir. Genel olarak akademik yetenek testleri sözel ve sayısal olmak üzere iki alt testten oluştuğu görülmektedir. Sözel bölüm, sözcük dağarcığı, sözcük ve düşünceleri anlama ve genel olarak sözlü materyalleri anlama ve sözel akıl yürütme yeteneklerini; sayısal bölüm ise sayısal olarak ifade edilen problemleri anlama ve çözme, ayrıca sayılarla hızlı ve doğru işlem yapma olarak tanımlanabilecek davranışları ölçmektedir (Anastasi, 1982).

Öğrenci seçme ve yerleştirme amaçlı kullanılan bu testlerin, öğrencilerin bilimsel süreç becerileri ile problem çözme becerilerini ölçtükleri anlaşılmaktadır. Problem çözme süreci; öğrencilerin hatırlama ve hayal etme, sınıflama ve genelleme, karşılaştırma ve değerlendirme, analiz ve sentez gibi becerilerinden oluşmaktadır (Lawson ve Wollman, 1976). Akademik yetenek testleriyle bireylerin bu tür özellikleri ölçülerek bir yandan öğrenme kapasiteleri belirlenmekte diğer yandan bu ölçüler onların gelecekteki öğrenme güçlerinin yani akademik performanslarının kestirilmesinde kullanılmaktadır (Whitney, 1989).

OKÖSYS'nin bu amacını Çepni ve diğerleri tarafından yapılan çalışmanın bulguları desteklemektedir. Bu çalışmaya göre, OKÖSYS fen bilimleri testi içerisinde yer alan maddelerden % 12-28 arası kavrama, % 16-20 arası uygulama ve % 56-68 arası ise analiz basamağında yer almaktadır. Yine çalışmada öğretmen yapımı testlerde tam tersi bir durumun olduğu, maddelerin büyük bir kısmının bilgi ve kavrama basamaklarında yer aldığı belirtilmektedir (Çepni, Ayvacı ve Keleş, 2001). OKÖSYS testlerinin faktör yapılarına ve yordayıcı özelliklerine ilişkin çeşitli çalışmalar yapılmış olup testin amacını destekleyici sonuçlar bulunmuştur (Aslan, 2000; Karakaya, 2002; Köksal, 2002; Deniz, 2003; Önen, 2003). Örneğin OKÖSYS'nin yordama geçerliğine ilişkin olarak yapılan bir çalışmada, OKÖSYS testlerinin ortaöğretimdeki akademik başarının % 28'ini açıklayabildiği, matematik ve Türkçe testlerinin önemli yordayıcılar olduğu bulunmuştur (Karakaya, 2002).

Bu çalışmada ise 1999 yılındaki OKÖSYS'de kullanılan testin faktör yapılarını (zihinsel beceriler) belirlenerek, ortaöğretimdeki akademik başarının hangi faktörler tarafından açıklandığı ortaya konulmaktır. Çalışma OKÖSYS'nin tümünün faktör yapılarını belirleyen ve bu faktör yapılarının ortaöğretimdeki akademik başarıyı yordamaya çalışan ilk çalışma olması nedeniyle önem taşımaktadır. Kısacası çalışma da, testin ölçmeye çalıştığı zihinsel becerilerin belirlenerek, bu becerilerden hangilerinin ortaöğretimdeki akademik başarıyı ne derece yordadığı araştırılmıştır.

AMAÇ

Araştırmanın temel amacı OKÖSYS'nin ortaöğretimdeki (Türk Dili ve Edebiyatı, Matematik, Tarih, Coğrafya, Fizik, Kimya, Biyoloji) akademik başarıyı ne derece yordadığını belirlemektir.

Yukarıdaki genel amaç çerçevesinde, araştırmanın iki alt amacı vardır. Bunlar;

1) 1999 OKÖSYS testinin faktör yapısı nasıldır?

2) Lise birinci sınıfta okutulan (Türk Dili ve Edebiyatı, Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji, Tarih ve Coğrafya) derslerine ve yıl sonu akademik başarıyı OKÖSYS'nin belirlenen faktörlerden hangisi veya hangileri ne kadar açıklamaktadır?

YÖNTEM

Evren ve Örneklem

Birinci alt amaçta dile getirilen soruya yanıt bulabilmek için 1999 yılı OKÖSYS'ye girmiş 83,307 öğrenci arasından random olarak 10.000 kişi seçilmiş ve bu grup üzerinde çalışmalar yürütülmüştür.

İkinci alt amaç içinse, OKÖSYS'ye katılan ve Ankara'da bulunan toplam 31 Anadolu Lisesi'nin içinden üst, orta ve alt OKÖSYS puan dilimlerinde bulunan 9 tanesi çalışma kapsamına alınmıştır. Okulları üst, orta ve alt olarak belirleyerek seçmenin amacı yordama geçerliği çalışmalarında önemli bir sorun olan "ranj daralması"nın önüne geçmeye çalışmaktır (ÜSYM, 1979b). Bu okullara ait erkek, kız ve toplam öğrenci sayıları Çizelge 1'de verilmiştir

Çizelge 1. Araştırma kapsamındaki okullar, erkek, kız ve toplam öğrenci sayıları

Grup	*Erkek*	*Kız*	*Toplam*
	24	48	72
Üst	19	17	36
	18	16	34
	26	22	48
Orta	24	22	46
	19	29	48
	36	23	59
Alt	25	22	47
	31	14	45
Toplam	222	213	435

Verilerin Toplanması

Araştırmada ele alınan problemlerin çözümüne yardımcı olabilmek amacıyla öğrencilerin OKÖSYS'den aldıkları ham puanlar ve ortaöğretim birinci sınıf akademik ders başarı notları kullanılmıştır.

1999 yılı OKÖSYS'ye Türkiye genelinde kazanan 83,307 öğrenci arasından random seçilen 10.000 öğrencinin teste verdiği yanıtlar (ham puanlar) MEB-EĞİTEK Ölçme ve Değerlendirme Dairesi Başkanlığı'ndan sağlanmış, bu veriler OKÖSYS'nin faktör yapılarını belirlemek için kullanılmıştır (MEB, 1999a). Ayrıca öğrencilerin akademik ders başarı notları ise araştırma kapsamına giren ilgili 9 okulun 2000-2001 eğitim-öğretim yılı "Sınıf Geçme Defterleri"nden alınmış ve bu veriler ise ikinci alt amaca yanıt bulmak için kullanılmıştır.

Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmada, OKÖSYS'nin faktör yapılarını belirlemek amacıyla faktör analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Faktörlerin güvenirlik katsayısı olarak Cronbach Alfa kullanılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt amacında ise, lise birinci sınıf dersleri (Türk Dili ve Edebiyatı, Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji, Tarih ve Coğrafya) ile yıl sonu başarısını OKÖSYS'deki belirlenen faktörlerden hangilerinin yordadığını belirlemek için, aşamalı çoklu regresyon (stepwise multiple regression) analizi kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bulgular ve yorumlar alt amaçlara göre verilmiştir.

1. 1999 OKÖSYS testinin faktör yapısı nasıldır?

Araştırmanını birinci alt amacıyla ilgili faktörleştirme işleminde, temel bileşenler analizi (principle compenent analysis) kullanılmıştır. Maddelerin öz değerleri ve açıklanan varyansı dikkate aldığımızda, faktör sayısı 8 olarak belirlenmiştir. Aşağıda belirlenen faktörler ve içerisindeki maddeler Çizelge 2'de verilmiştir.

Çizelge 2. OKÖSYS faktör analizi sonuçları

Faktörler	*Madde No*	*Açıklanan Varyans (%)*
Faktör 1	T3, T4, T2, T8, T20, T1, T24, T13, T15, S1, T12, T14, T18, T6, S9, T5, T25, T11, T22	16,54
Faktör 2	M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M15, M17, M18, M23	4,67
Faktör 3	M1, M2, M3, M4, M22, M24, M25	2,95
Faktör 4	F3, F6, F7, F11, F12, F13, F14, F15, F16	1,66
Faktör 5	S2, S3, S5, S10, S11,S21	1,51
Faktör 6	F17, F25, F22, F19, F23, F24	1,37
Faktör 7	T7, T9, T10, T16, T21	1,29
Faktör 8	F20, S8, S19, S20	1,27
TOPLAM		31,26

T: Türkçe, M: Matematik, F: Fen Bilimleri S: Sosyal Bilimler

Faktörler içerisindeki maddelerin içerikleri, ölçmeye çalıştıkları psikolojik özellikler dikkate alınarak adlandırılmaya çalışılmıştır. Adlandırma çalışmalarında, konuyla ilgili branş öğretmenleri ile ölçme ve değerlendirme uzmanların görüşü alınmıştır. Buna göre;

a) *Faktör 1* sözcük, cümle ve parçada anlam,

b) *Faktör 2* öğeler, durumlar (yapılar) arası ilişkileri kavrayabilme,

c) *Faktör 3* şekillere dayalı ilişkilerden sonuç çıkarma,

d) *Faktör 4* fiziksel ve kimyasal olaylarla ilgili kuralı bulma,

e) *Faktör 5* verilen durumdan sonuç çıkarma,

f) *Faktör 6* fiziksel durumlardan sonuç çıkarma,

g) *Faktör 7* verilen bir cümledeki kuralı bulma -cümlede kural-,

h) *Faktör 8* verilen olayla ilgili kuralı bulma

olarak belirlenmiştir. Bu faktörlerin ölçtüğü özellikleri içeren soru örnekleri Ek-1'de verilmiştir (MEB-OKÖSYS, 1999b).

Yukarıda belirtilen ve isimlendirilen faktörlerin içerisinde bulunan madde sayıları, aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları Çizelge 3'te verilmiştir.

Çizelge 3. 1999 OKÖSYS faktörlerinin soru sayıları, aritmetik ortalama, standart sapma ve Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları

Faktörler	*Soru Sayısı*	*Aritmetik Ortalama*	*Standart Sapma*	*Güvenirlik Katsayısı*
Faktör 1	19	16,44	2,71	0,83
Faktör 2	13	9,28	3,21	0,78
Faktör 3	7	3,62	2,17	0,62
Faktör 4	9	6,14	2,08	0,62
Faktör 5	7	4,96	1,57	0,60
Faktör 6	6	3,10	1,55	0,48
Faktör 7	5	3,07	1,25	0,41
Faktör 8	4	3,03	0,90	0,34
Testin Tümü	70	63,33	14,55	0,93

Çizelge 3'e bakıldığında madde sayısı az olan faktörlerin güvenirlik katsayılarının düşük olduğu görülmektedir. OKÖSYS'da kullanılan testin bütün olarak güvenirlik katsayısı 0,93 bulunmuştur. Bu değer testin ölçtüğü özellikler bakımından homojen özellikler taşıdığı, içtutarlılığı yüksek bir test olduğu biçiminde yorumlanmıştır.

İkinci alt amaca ilişkin bulgular ve yorumlar ise şöyledir:

2. Lise birinci sınıfta okutulan (Türk Dili ve Edebiyatı, Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji, Tarih ve Coğrafya) derslerine ve yıl sonu akademik başarıyı OKÖSYS'nin belirlenen faktörlerden hangisi veya hangileri açıklamaktadır?

Ortaöğretim birinci sınıf Türk Dili ve Edebiyatı dersi yıl sonu akademik ders başarı notlarının önemli yordayıcıları; sözcük, cümle ve parçada anlam (faktör 1) ve verilen bir cümledeki kuralı bulma -cümlede kural-, (faktör 7)'dir. Faktör 1 Türk Dili ve Edebiyat ders başarısının % 11,5'ini açıklarken, faktör 7 ile birlikte Türk Dili ve Edebiyat ders başarısının sadece % 13,5'ini açıklamaktadır. Ortaöğretim birinci sınıfta okutulan Türk Dili ve Edebiyat dersi başarısında sözcük, cümle ve parçada anlam ile cümlede kural bilgisinin etkili olduğu görülmektedir. Ortaöğretimdeki Türk dili ve Edebiyat dersi başarısını açıklayan her iki faktör ders programın amaçları arasında yer almaktadır.

Ortaöğretim birinci sınıf matematik dersi yıl sonu akademik ders başarı notlarının önemli yordayıcıları; öğeler, durumlar (yapılar) arası ilişkileri kavrayabilme (faktör 2), şekillere dayalı ilişkilerden sonuç çıkarma (faktör 3) ve fiziksel durumlardan sonuç çıkarma (faktör 6)'dır. Bu üç özellik birlikte matematik ders başarısının % 32,6'sını açıklamaktadır. Bunun % 29,6'sını faktör 2, % 2'ni faktör 3 ve % 1'lik kısmını da faktör 6 açıklamaktadır. Buradan matematik ders başarısının açıklanmasında verilen durumlar (yapılar) arası ilişkileri kavrayabilme becerisinin önemli bir etkisi olduğu ayrıca fiziksel durumlardan sonuç çıkarma becerisinin de etkili olduğu görülmektedir.

Ortaöğretim birinci sınıf fizik dersi yıl sonu akademik ders başarı notlarının önemli yordayıcıları; öğeler, durumlar (yapılar) arası ilişkileri kavrayabilme (faktör 2) ve fiziksel ve kimyasal olaylarla ilgili kuralı bulma (faktör 4) olup fizik ders başarısının % 31'ni açıklamaktadırlar. Burada faktör 4 kendi başına fizik ders başarısının % 28'ni açıklayabilmektedir. Fizik ders başarısında fiziksel ve kimyasal olaylarla ilgili durumlardan sonuç çıkarmanın oldukça önemli olduğu faktör içerisindeki maddeler ile okulda verilen fizik dersinde verilen eğitim ile uyum göstermektedir.

Ortaöğretim birinci sınıf kimya dersi yıl sonu akademik ders başarı notlarının önemli yordayıcıları; öğeler, durumlar (yapılar) arası ilişkileri kavrayabilme (faktör 2), verilen durumdan sonuç çıkarma (faktör 5) ve verilen bir cümledeki kuralı bulma (cümlede kural), (faktör 7) olup dersin % 17,1'ni açıklayabilmektedirler. Bunun % 13,9'nu öğeler arası ilişkileri kavrayabilme (faktör 2), % 2,2'sini verilen bir durumdan sonuç çıkarma (faktör 5) ve % 1'lik kısmını da verilen bir cümledeki kuralı bulma becerisi (faktör 7) açıklamaktadır.

Ortaöğretim birinci sınıf biyoloji dersi yıl sonu akademik ders başarı notlarının önemli yordayıcıları; öğeler, durumlar (yapılar) arası ilişkileri kavrayabilme (faktör 2 hariç bütün psikolojik özellikler biyoloji ders başarısının % 33'nü açıklaya-

bilmektedir. Fakat bu özellikler arasında fiziksel durumlardan sonuç çıkarma (faktör 6) biyoloji ders başarısının % 21'ni açıklayabilmektedir. Buradan okullarda verilen biyoloji dersinin açıklanmasında sadece bir zihinsel becerinin etkili olmadığı aksine bir çok zihinsel becerisinin etkili olduğu görülmekte buna benzer aynı sonuçlar daha önceki çalışmalarda da bulunmaktadır.

Ortaöğretim birinci sınıf Tarih dersi yıl sonu akademik ders başarı notlarının önemli yordayıcıları; verilen durumdan sonuç çıkarma (faktör 5) ve fiziksel ve kimyasal olaylarla ilgili kuralı bulma (faktör 4) olup birlikte tarih ders başarısının % 10'nu açıklayabilmektedir. Bunun % 8,6'sını faktör 5, % 1,6'sını faktör 4 açıklamaktadır. Okullardaki tarih eğitimiyle öğrencilerin verilen durumlardan sonuç çıkarma becerileri arasında bir ilişkinin olduğu kısacası bir durumdan sonuç çıkarmanın tarih başarısında etkili olduğu görülmektedir.

Ortaöğretim birinci sınıf coğrafya dersi yıl sonu akademik ders başarı notlarının önemli yordayıcıları; fiziksel durumlardan sonuç çıkarma (faktör 6) ve fiziksel ve kimyasal olaylarla ilgili kuralı bulma (faktör 4) olup coğrafya ders başarısının % 6'sını açıklarken, bunun % 5'ini faktör 6 açıklamaktadır. Coğrafya ders başarısında faktör 6'nın yani fiziksel durumlardan sonuç çıkarma becerisi önemli bir yordayıcı olarak karşımıza çıkmaktadır. Burada diğer bir önemli durum, konuyla ilgili daha önceki çalışmada coğrafya ders başarısını açıklayan herhangi bir değişkenin bulunmamasıdır (Karakaya ve Kutlu, 2002).

Öğrencilerin lise birinci sınıf başarı ortalamalarından oluşan yıl sonu başarılarının yordanmasına ilişkin aşamalı çoklu regresyon analizi sonuçları ve buna uygun regresyon eşitliği Çizelge 4'te verilmiştir.

Çizelge 4. Lise birinci sınıf yıl sonu akademik ders başarısının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları ve regresyon eşitliği

Değişken	*B*	β^2	R^2	*Standart Hata*	*sd*	*p*
Faktör 2	1,139	,286	,215	11,26	1,428	,000
Faktör 6	1,121	,136	,244	11,05	1,427	,000
Faktör 5	1,063	,132	,258	10,97	1,426	,006
Faktör 7	1,162	,115	,268	10,90	1,425	,013
Sabit	42,02					

1. Yordayıcılar: (Sabit), Faktör 2
2. Yordayıcılar: (Sabit), Faktör 2, Faktör 6
3. Yordayıcılar: (Sabit), Faktör 2, Faktör 6, Faktör 5
4. Yordayıcılar: (Sabit), Faktör 2, Faktör 6, Faktör 5, Faktör 7

Yıl sonu akademik başarı puanı= 42,02 + 1,14 fak2 + 1,12 fak6 + 1,06 fak5 + 1,16 fak7

Çizelge 4'te verilen aşamalı çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre, öğrencilerin birinci sınıf ders başarı ortalaması ile yordayıcı değişkenler arasındaki çoklu regresyon katsayısı R=0,518'dir. Bu değişkenlerin hepsi birlikte yıl sonu ortala-

masının % 27'sini açıklayabilmektedirler. Bunun ise % 21,5'ini faktör 2 açıklamakta olup bunu % 2,9 ile faktör 6, % 1,4 ile faktör 5 ve % 1 ile faktör 7 izlemektedir. Lise birinci sınıf akademik başarısının açıklanmasında; öğeler arası ilişkileri kavrayabilme, fiziksel durumlardan sonuç çıkarma, verilen durumdan sonuç çıkarma ve verilen cümledeki kuralı bulma, becerileri önemli birer yordayıcı olarak kaşımıza çıkmaktadır.

Çizelge 4'ten de görüldüğü gibi lise birinci sınıf yıl sonu akademik ders başarısının kestirilmesinde en önemli yordayıcı faktör 2'dir. Faktör 2'deki madde tiplerine bakıldığında, bu maddelerin matematikle ilgili olduğu yani ders başarısının kestirilmesinde matematiğin en önemli yordayıcı olduğu görülmektedir.

SONUÇLAR

1999 yılı uygulanan OKÖSYS'nin sekiz faktörden oluştuğu kısaca öğrencilerin; a) sözcük, cümle ve parçada anlam, b) verilen durumlar arası ilişkileri kavrayabilme, c) şekillere dayalı ilişkilerden sonuç çıkarma, d) fiziksel ve kimyasal olaylarla ilgili kuralı bulma, e) verilen durumdan sonuç çıkarma, f) fiziksel durumlardan sonuç çıkarma, g) cümlede verilen kuralı bulma ve h) verilen bir olayla ilgili kuralı bulma gibi üst düzey zihinsel becerileri ölçtüğü anlaşılmaktadır. Buradan hazırlanan test maddelerinin amaçlanan psikolojik özellikleri ölçmeye çalıştığı görülmektedir. Nitekim yapılan çalışmalar bu bulguyu destekleyici bilgiler vermektedir (Aslan, 2000; Köksal, 2002). Faktörlerin güvenirlik katsayıları 0,34 ile 0,83 arasında değiştiği, bu değişmede de faktör içerisindeki madde sayılarının önemli bir etken olduğunu söyleyebiliriz.

OKÖSYS testinin toplamda güvenirliği yüksek, ölçtüğü psikolojik özellikler, ortaöğretimdeki derslere ait akademik başarıyı belirli bir oranda açıkladığı görülmektedir. Ancak bazı faktörlerde güvenirlik katsayısını düşük olması bu faktörler üzerinde çalışılması gerektiğini göstermektedir. OKÖSYS'nin ölçtüğü psikolojik özelliklerin (faktör) hepsi kendisiyle ilgili olarak görünen ders başarısını açıklaması önemli bir nokta olarak ortaya çıkmaktadır. Daha önceki çalışmada ortaöğretim birinci sınıf coğrafya ders başarısının hiçbir test tarafından açıklanmamış, tarih ders başarısı da çok az açıklanabilmişti (Karakaya ve Kutlu, 2002). Bu çalışmada ise tarih ders başarısının % 10'unu, coğrafya ders başarısının % 6'sı açıklanabilmektedir.

Ortaöğretim birinci sınıf akademik başarısının % 28'i testin ölçmeye çalıştığı zihinsel becerilerin hemen hepsi tarafından açıklanmış olması okullardaki eğitim ile testin ölçtüğü özelliklerin birbiriyle uyuştuğu şeklinde yorumlanabilir.

KAYNAKLAR

Anastasi, A. (1982). *Psychological testing* (5th ed.). New York: Macmillan Publishing Co. Inc.

Aslan, Ö. (2000). *The construct validity of the 1998 secondary school ınstitutions student selection and placement test.* Unpublished MSc Thesis, METU, Ankara.

Çepni, S., Ayvacı, H. Ş. ve Keleş, E. (2001). Okullarda ve lise giriş sınavlarında sorulan fen bilgisi sorularının bloom taksonomisine göre karşılaştırılması. *Yeni Binyılın Başında Türkiye'de Fen Bilgisi Eğitimi Sempozyomu Bildiriler.* Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 28-33.

Deniz, Z. (2003). *İlköğretim akademik başarı ölçüleri ile Orta Öğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı puanları arasındaki uygunluk geçerliği çalışması.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karakaya, İ. (2002). *Orta Öğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı'nın yordama geçerliğine ilişkin bir araştırma.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karakaya, İ. ve Kutlu, Ö. (2002). Orta Öğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı'nın yordama geçerliğine ilişkin bir araştırma. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, *1*(2), 234-247.

Köksal, E. A. (2002). *The assesment of the biology ıtems ın the 1998-2001 secondary school ınstitutions student selection and placement tests.* Unpublished MSc Thesis, METU, Ankara.

Lawson, A. E. ve Wollman, W. T. (1976). Encouraging The Transition From Concrete to Formal Cognitive Functioning an Experiment. *Journal of Research in Science Teaching*, 13(5), 413-430.

MEB. (1998). *Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı Kılavuzu (OKÖSYS).* Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

MEB. (1999a). *1999 Yılı merkezi sistem sınavları istatistikleri.* Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Ölçme Değerlendirme Daire Başkanlığı.

MEB. (1999b). *Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKÖSYS) Test Kitapçığı.* Ankara.

MEB. (2002). *Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı Kılavuzu (OKÖSYS).* Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

MEB. (2003). *Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı Kılavuzu (OKÖSYS).* Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Önen, E. (2003). *Orta Öğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınav başarısı ve lise 1. sınıftaki akademik başarıya ilişkin bir yordama geçerliği çalışması: Fen Lisesi örneği.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Payaslıoğlu, A. (1985). *Türkiye'de yükseköğretim kurumlarına öğrenci seçme ve yerleştirme sistemi.* Ankara: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi Araştırma, Geliştirme Birimi, AGB-0012.

ÜSYM. (1979a). *Yükseköğretime geçişte fırsat eşitliği.* Ankara: Üniversitelerarası Seçme Yerleştirme Merkezi.

ÜSYM. (1979b). *Üniversiteler Arası Seçme Sınavı geçerlik çalışması.* Ankara: AB-20-77-0020.

Whitney, D. R. (1989). Educational admission and placement. Linn R. L. (ed). *Educational Measurement* (ss. 515-525). New York: Amercan Concil on Education and Macmillan Publishing Company A Division of Macmillan, Inc.

EK1. FAKTÖRLERİN ÖLÇTÜĞÜ ÖZELLİKLERE GÖRE SORU ÖRNEKLERİ

Faktör 1: Sözcük, cümle ve parçada anlam.
(Türkçe Testi 12. soru –T12–).

Aşağıdaki cümlelerin hangisinde, bir kavram ve açıklaması birlikte verilmiştir?

(1) Uygar ve kültürlü bir insan olmak için çok okumalı, ders kitapları ile yetinmemeliyiz. (2) Uygarlık, bizden önceki kuşakların biriktirdiği bilgi ve anıların bir toplamıdır. (3) Biz, uygarlığa o kuşakların kitaplarını okumakla katılabiliriz. (4) Uygar bir insan olmanın biricik yolu okumaktır.

A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

Faktör 2: Öğeler, durumlar (yapılar) arası ilişkileri kavrayabilme.
(Matematik Testi 8. soru –M8–).

Aşağıdaki problemlerden hangisinin çözümü için 5(x+4) = 4(x+8) denklemi kurulur?

A) 4 fazlasının 5 katı ile 8 eksiğinin 4 katı birbirine eşit olan sayı kaçtır?

B) Mehmet'in 4 yıl sonraki yaşının 5 katı, Ali'nin 8 yıl sonraki yaşının 4 katına eşit ise, Ali kaç yaşındadır.

C) Bir sayının 4 fazlasının 5 katı, bu sayının 8 fazlasının 4 katına eşit ise, bu sayı kaçtır.

D) Kerem'in yaşının 5 katının 4 fazlası, Ceren'in yaşının 4 katının 8 fazlasına eşit ise, Kerem kaç yaşındadır.

Faktör 3: Şekillere dayalı ilişkilerden sonuç çıkarma.
(Matematik Testi 25. soru –M25–).

3		2	
	2	4	3
Δ			2

Şekilde satır ya da sütunlarda 1, 2, 3, 4, rakamları yalnızca birer defa kullanılmaktadır.
Buna göre, Δ yerine hangi rakam gelmelidir?

A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

Faktör 4: Fiziksel ve kimyasal olaylarla ilgili kuralı bulma.
(Fen Bilimleri Testi 11. soru –F11–).

Bir öğrenci şişirdiği balonu önce sıcak bir ortamda tutarak genleşmesini izlemekte, daha sonra ise soğuk ortama taşıyarak küçüldüğünü gözlemektedir.

Bu öğrenci aşağıdaki hangi soruya cevap vermeye çalışmaktadır?

A) Gazın ağırlığı ortamın sıcaklığı ile ilişkili midir?

B) Gazın hacmi ortamın sıcaklığı ile ilişkili midir?

C) Gazın kütlesi ortamın basıncı ile ilişkili midir?

D) Gazın kütlesi ortamın sıcaklığı ile ilişkili midir?

Faktör 5: Verilen durumdan sonuç çıkarma.
(Sosyal Bilimler Testi 11. soru –S11–).

Aşağıdaki grafiklerde bir coğrafi bölgemizin başlıca tarım ürünlerinin Türkiye üretimindeki payları yüzde olarak verilmiştir:

Verilerden hareket ederek, bu coğrafi bölge için aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

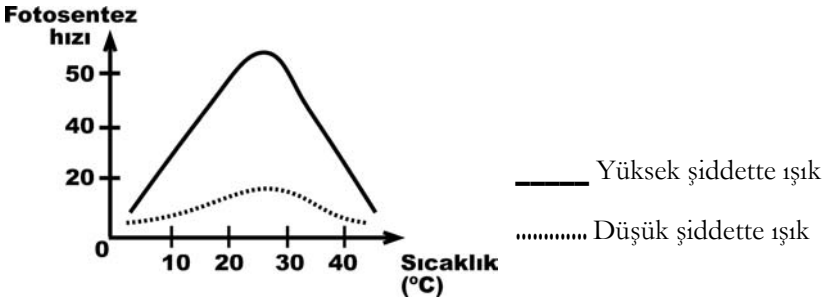
A) Yağ endüstrisi gelişmiştir.

B) Akdeniz ikliminin etkileri görülür.

C) Tarım alanlarının çoğu seracılığa ayrılmıştır.

D) Ay çiçek üretiminde Türkiye'de ilk sırayı alır.

Faktör 6: Fiziksel durumlardan sonuç çıkarma.
(Fen Bilimleri Testi 22. soru –F22–).



Fotosentez hızının sıcaklığa bağlı değişimi grafikteki gibidir.

Yeşil bir bitki aşağıdaki koşulların hangisinde bulunduğunda fotosentez hızı en fazla olur?

A) 10 °C da düşük şiddette ışıkta

B) 25 °C da yüksek şiddette ışıkta

C) 30 °C da düşük şiddette ışıkta

D) 40 °C da yüksek şiddette ışıkta

Faktör 7: Verilen bir cümledeki kuralı bulma (cümlede kural).
(Türkçe Testi 21. soru –T21–).

(1) Sanatta başarı durağan değildir. (2) Bunun içindir ki gerçek sanatçı, sanatta doruk diye bir noktayı kabul etmez. (3) Onun amacı kendinden öncekileri aşarak daha ileriye gitmektir. Çünkü güzelliğin sınırı yoktur. (4) Bugün dünyanın beğendiği sanatçılar, alanlarında her şeyi yapmış sanatçılardır.

Yukarıdaki cümlelerden hangisi paragrafta işlenen düşünceyle tutarlı değildir?

A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

Faktör 8: Verilen olayla ilgili kuralı bulma.
(Sosyal Bilimler Testi 20. soru –S20–).

Tarımın makineyle yapılması, bu sektörde çalışan işgücüne duyulan gereksinimi azaltmış ve kentlere olan göçü hızlandırmıştır. Bunun sonucunda ise, kadın çeşitli iş kollarında çalışmaya başlamış, aile üretim birimi olmaktan çıkmış tüketim birimi haline gelmiş ve aile yapısı giderek küçülmüştür.

Bu ailenin değişmesinde rol oynayan etkenlerin hangisinin üzerinde durulmuştur?

A) Sanayileşmenin yaygınlaşması

B) Çocuk sayısının azalması

C) Tüketim biçiminin değişmesi

D) Demokrasi inancının yaygınlaşması

YARATICI DRAMA EĞİTİMİNE KATILMA VE BAZI DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERİN DRAMAYA YÖNELİK TUTUMLARA ETKİSİ*

Dr. Ayşe Okvuran
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Fakültesi

Özet

Bu araştırma drama eğitimi almış bireylerin dramaya yönelik tutumlarını incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada Yaratıcı Drama Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin boyutları dramaya yönelik genel tutumlar, bireylerin kendilerine yönelik tutumları ve dramaya yönelik eleştirel tutumlardır. Araştırma grubu drama eğitim almış olan 240 yetişkin bireyden oluşmaktadır. Verilerin analizinde Kruskall Wallis H-Testi Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları drama eğitimi süresi artıkça yaratıcı dramaya yönelik olumlu tutumların arttığını göstermiştir.

Anahtar Sözcükler

Drama, tutum, dramaya yönelik tutum düzeyi

---

* *Yazarın Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Prof. Dr. İnci San yönetiminde 2000 yılında tamamladığı doktora tezinin özetidir.*

©2003, Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 2, (4), 225-240

PARTICIPATING IN CREATIVE DRAMA EDUCATION AND EFFECTS OF SOME VARIABLES IN ATTITUDES TOWARD CREATIVE DRAMA

Dr. Ayse Okvuran
Ankara University
Faculty of Educational Sciences

Abstract

The purpose of this study was to investigate the attitudes of individuals who trained on drama toward creative drama. In this research, Creative Drama Attitude Scale was used. The scale was developed by the researcher. Dimensions of the Scale are general attitudes toward drama, attitudes of subjects toward themselves, and critical attitudes toward drama. Research group was consisted of 240 adults who had taken creative drama education. The data were analyzed by Kruskall Wallis H-Test and Mann Whitney U- Test. The results in this study showed that positive attitudes toward creative drama increased with the increase in training time on drama education.

Keywords

Drama, attitude, attitudes toward drama.

©2003, Educational Sciences and Practice, 2, (4), 225-240

GİRİŞ

Drama uzmanlar tarafından farklı biçimlerde tanımlana gelmiştir. San'a (1996) göre drama, oyun süreçlerindeki ve yaşam durumlarındaki dramatik anların (eyleme harekete dayalı, bir gerilim taşıyan ve acıklı olması gerekmeyen anların) uzmanlarca grup içi etkileşim süreçleri içinde yaratılmasıdır. Dramanın temelinde oyun kavramı bulunur. Drama katılanları yaratıcılığa ve eleştirel düşünmeye yöneltir. Katılımcılar oyun oynamadan duyulan hazzı paylaşırlar.

Somers'a (1994) göre, dramaya ses, jest, beden, kostüm, renk, ışık ve insan sesi gibi araçlar kullanarak anlam yüklemeye ve öz yaşam öykümüzle ilişkili olarak anlaşılır kılmaya çalışırız.

Dramanın özü kurguya dayanır. Sınıfa girdiğinde liderin belirlediği bir kurgu vardır. Ancak dramadaki kurgu baştan aşağı yapılandırılmış sayılmaz. Dramada kurgu sürekli değişebilir, bozulabilir ve yeniden yapılabilir. Katılımcılar sürekli durumların içine girerler; "öyleymiş gibi yapma" dramatik kurgunun temel ögesidir.

Dramaya bir bakıma doğaçlama da denilebilir, çünkü dramanın özü doğaçlamalara dayanır. Tüm grup tarafından doğaçlanabileceği gibi, küçük gruplu doğaçlamalar da yapılabilir, doğaçlama bireysel de olabilir. Doğaçlamaya hem liderin hem de grubun hazır olduğu anda başlanmalıdır.

Tutum ve Yaratıcı Drama İlişkisi

Allport'a göre tutum, yaşantı ve deneyimler sonucu ilgili olduğu tüm nesne ve durumlara karşı bireyin davranışlarını yönlendirici dinamik bir etkiye sahip ruhsal ve sinirsel bir hazırlık durumudur (Freedmann ve diğ., 1993). Tutum, duygusal ögeleri bulunan ve davranışsal bir eğilim içeren kalıcı bir sistemdir. Bilişsel öge, tutum nesnesine dönük inançlar, duygusal öge bu inançlara bağlanmış heyecansal duygulardır (Freedmann ve diğ., 1993).

Turgut'a (1992) göre ise tutum, bir kimsenin herhangi bir olay, eşya ya da insan grubuna karşı olumlu ya da olumsuz davranış gösterme eğilimi, Kağıtçıbaşı'na (1993) göre düşünce, duygu ve davranış bütünleşmesidir. Tezbaşaran'a (1996) göre tutum, belirli nesne, durum, kurum ya da diğer insanlara karşı öğrenilmiş olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimidir.

Tutumların çağrışım, pekiştirme, taklit süreçlerini kullanarak bilgi ve duygu yoluyla öğrenildiği ve duygusal içeriklerinden dolayı bu öğrenmelerin kolay kolay değişmediği bilgisinden (Freedmann ve diğ., 1993) yola çıkarak dramada da tutumların ancak dramanın öğrenilebilmesine bağlı olarak oluştuğu söylenebilir.

Uzmanların, tutumun duygusal, bilişsel ve davranışsal üç boyutu üzerinde anlaşmakta olduğu görülmektedir. İnceoğlu'na (1993) göre tutumların, duygusal ögeleri olumlu, olumsuz olaylarla, arzulanan ya da arzulanmayan araçlarla ilişki-

lendirilebilir. Kişinin herhangi bir tutum konusuna olumlu ya da olumsuz duyguları, önceki deneyimlerine bağlıdır. Dramada da önceki yaşantıların bireylerin tutumlarını etkilediği söylenebilir.

Drama alanına yönelik bireylerin bilişsel ve duyuşsal düzeyde tutumlarını içeren bu çalışmada drama; doyum verici olması, bir grup etkinliği olması, sosyal bir çevre yaratması nedeniyle bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerinde bir araç işlevi görmektedir. Tutumlar nesneleri anlamak için benimsenir. Bu çalışmada *tutum nesnesi dramanın kendisi* olmaktadır.

Tutumlar doğrudan doğruya gözlenmeyen değişkenlerdir. Varlıkları ancak dışa vurulmuş davranışlar ya da sözlü ifadelerden çıkarılabilir. Tutum belli bir davranışın göstergesidir, ancak mutlaka davranışın olabileceği anlamına gelmez (İnceoğlu, 1993). Dramaya yönelik tutumlar da gözlenebilir davranışlardan çıkarılabilir. Dramaya yönelik olumlu tutumun dramada davranış boyutunda oyuna katılma, istekle oynama, oyundan zevk alma, vb.; eleştirel tutumların ise dramaya olumsuz katılım, isteksizlik, oynamama vb. davranışları içerdiği düşünülmektedir.

Tutumların benlik savunucu işlevleri bireyin dünyasını anlamasına ve değerlendirmesine yardım eder (Köklü, 1995). Dramanın da, bireyin dünyasını anlamasına ve değerlendirmesine yardım ettiğine inanılmaktadır. Drama eğitimi alanlar genellikle drama yoluyla kendilerini daha iyi tanıdıklarını belirtirler.

Birey bir tutumu, psikolojik işlev ya da yarar sağladığında seçmektedir (Kağıtçıbaşı, 1983). Dramaya yönelik tutumlar da bireylere soyut, yarar ve çıkar sağlamakta bunun sonucu olarak da genellikle olumlu tutumlar ortaya çıkmaktadır; grup tarafından kabul edilme, değerli görülme ya da dramanın her şey olduğu gibi.

Kağıtçıbaşı'na (1993) göre tutumların açıklayıcılık işlevi, kişisel değeri ortaya koyma ve açıklama işlevleri vardır. Diğer bir işlevi de bilgi ve nesne değerlendirmesidir. Bazı tutumlar yalın biçimde bireyin dünyayı anlamasına ve karşılaşabileceği tutum nesnelerine ilişkin olarak davranışa hazır hale gelmesine yardım eder. Dramaya yönelik olumlu tutumların da bireyin benliğini güçlendirici, olumlu yönde pekiştirici yararlar taşıdığına ve bireyin dünyayı anlamasına ve karşılaşabileceği tutum nesnelerine ilişkin davranışa hazır hale gelmesine yardım ettiğine inanılması bu araştırmayı gerekli kılmıştır.

Heathcote'un, öğretmen eğitimi anlayışında üç ana başlık yer almaktadır: Tutumlar, alan bilgisi ve öğretim teknikleri. Öğrencilerin, yetişkinlerin ancak dikkatle ve içinde yaşayarak duyumsayabilecekleri kadar ayrı, öznel dünyaları ya da dilleri olduğunu görebilmek iyi bir drama öğretmeninin yetenekleri içinde olmalıdır. Heathcote "her drama öğretmeninin davranışını ve sahip olduğu kaynakları anlamasını" temel bir özellik/tutum olarak belirtmektedir (Wilkinson, 1997).

Dramanın, öğretmen eğitiminde bir yöntem olması, önceden beri kabul edilen bir yönü iken; başlı başına drama öğretmenliği alanı, eğitim fakülteleri ve eğitim programları dışında, informal olarak çeşitli kuruluşlar tarafından (Çağdaş Drama Derneği, sanat evleri vb.) gerçekleştirilmektedir. Drama alanında açılan tezsiz yüksek lisans programında ise drama öğretmen adayları iki dönemlik ve 30 kredilik dersler ve bir proje eğitiminden geçirilmektedir.

Yaratıcı drama ve eğitimde drama alanında yapılan pek çok seminer, kurs ve derslere katılanların yazılı değerlendirmeleri alınır. Bu değerlendirmeler "drama çok eğlencelidir", "drama yoluyla kendime güvenim arttı", "iletişim gücüm gelişti", "kendime saygım arttı", "gizilgüçlerimin farkına vardım", "empatik becerim arttı", "yaratıcılığım arttı", "yaratıcı drama benim için her şeydir", vb. gibi pek çok duygu, düşünce içermektedir. Araştırmanın temel problemi dramaya ya da dramada bireyin kendisine yönelik olarak duygu ve düşüncelerini; tutumlarını içeren bu cümleleri test etmektir. Çünkü bu cümlelerin her birinin bireylerin tutumlarını yansıtmakta olduğuna inanılmaktadır. Araştırmada drama eğitimi almış bireylerin dramada aldıkları eğitimlere, mesleklerine göre tutumları arasında farklılığın olup olmadığı araştırılmak istenmiştir. Böylece araştırmada örneğin drama öğretmeni akademisyenlerin ve diğer öğretmenlerin tutumları arasında ya da dramada alınan kısa ya da uzun süreli eğitimlerin tutumlar arasında farklılık yaratıp yaratmadığı ya da dramada çalışma süresinin tutumları etkileyip etkilemediği anlaşılabilecektir.

AMAÇ

Araştırmanın genel amacı yaratıcı drama/eğitimde drama alanında eğitim almış bireylerin dramaya yönelik tutumlarını belirlemektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Dramaya yönelik tutumların alt boyutları var mıdır?

2. Drama eğitimi alanlar yaş, cinsiyet ve mesleklerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

3. Drama eğitimi alanlar, dramada aldıkları eğitimin düzeyine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

4. Öğrenim düzeyine göre tutum boyutları arasında fark var mıdır?

5. Meslek değişkenine göre tutum boyutları arasında fark var mıdır?

6. Drama eğitimi düzeyi (seminerler) değişkenine göre tutum boyutları arasında fark var mıdır?

7. Drama eğitiminin düzeyi (kurslar) değişkenine göre tutum boyutları arasında fark var mıdır?

8. Drama öğretmeni olarak çalışma süresine ve dramaya katılanların yaşlarına göre tutum boyutları arasında bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Bu araştırma yaratıcı drama eğitimi almış olan bireylerin dramaya yönelik tutumlarını ölçmeyi amaçlayan *tarama modelinde betimsel bir araştırmadır.*

Araştırmanın bağımlı değişkeni dramaya yönelik tutumlar, bağımsız değişkenlerini ise drama eğitimlerine katılanların yaş, cinsiyet, meslek dramada alınan eğitim düzeyi, drama öğretmeni olarak çalışma süresi oluşturmaktadır.

Araştırma Grubu

Araştırma grubunu yaratıcı dramada uzun ya da kısa süreli eğitim almış 20-65 yaş grubundaki 240 yetişkin oluşturmuştur. Drama eğitimleri Ankara'da üniversitelerde lisans ve lisansüstü derslerle ve sanat eğitimi kuruluşlarının (Çağdaş Drama Derneği, Tiyatro, Opera ve Bale Çalışanları Vakfı ve Oluşum Drama Atölyesi vb.) düzenlediği ulusal ve uluslararası kurslar ve seminerlerle gerçekleştirilmektedir. Araştırma grubu bu eğitimlere katılan bireylerden oluşmaktadır.

Klasik bir yaratıcı drama eğitimi ısınma, rol oynama, pandomim, doğaçlama ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır. Genellikle drama eğitimleri bu süreci izler. Bu aşamalar grubun deneyimine ve yetkinliğine bağlı olarak zaman zaman yer değiştirilebilir. Ancak drama eğitimin konusu ve içeriği her şey olabilir; Yaşamda eyleme, harekete dayalı anlar, durumlar canlandırılabilir, çoğunlukla bu anların ya da durumların bir gerilim içermesi ve odak noktasından kaymaması gerekir. Doğaçlama bir ses, koku, bakış, duruş ya da fotoğraf, müzik, tablo, masal, öykü, şiir, kavram, tema, sözcük seçilebilir. Önemli olan dramatik ve yaratıcı imgeyi kurmak ve canlandırmaktır.

Temel düzeyde yapılan drama eğitimleri dramaya giriş oyunlarını içerir; ısınma, rol oyunları, duyuları geliştirme alıştırmaları, basit doğaçlamalar vb. İleri düzeydeki eğitimlerde ise tematik, kavramsal ve daha derinlikli drama atölyeleri düzenlenir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" ve "Yaratıcı Drama Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Drama eğitimleri Ankara'da üniversitelerde lisans ve lisansüstü derslerle ve sanat eğitimi kuruluşlarının (Çağdaş Drama Derneği, Tiyatro, Opera ve Bale Çalışanları Vakfı ve Oluşum Drama Atölyesi vb.) düzenlediği ulusal ve uluslararası kurslar ve seminerlerle gerçekleştirilmesi nedeniyle Bilgi Formunda bireylerin katıldıkları kurs, ders ve seminerlere ilişkin sorular yer almıştır.

Araştırmada "Yaratıcı Drama Tutum Ölçeği"nin geliştirilmesinde şu aşamalar izlenmiştir: Yaratıcı drama ile ilgili kurs, seminer derslerin sonunda katılımcıların yazılı değerlendirmeleri temel olarak ele alınmıştır. Katılanların dramaya ilişkin

duygu ve düşüncelerini içeren bu değerlendirmeler araştırmada ölçeğin tutum cümlelerinin geliştirilmesini sağlamıştır. Tezbaşaran'da (1996) tutumların ölçülmesinde cevaplayıcı kitleyi temsil eden küçük ama heterojen bir gruptan tutum nesnesine ilişkin yaşantılardan duygu, düşünce ve davranışlarından söz eden bir kompozisyon yazmalarının uygun olduğunu belirtir. Dramaya ilişkin değerlendirmeler/cümleler bilişsel, duyuşsal boyutlarda tutum cümlelerine dönüştürülmüştür. Birbiriyle aynı anlamı ifade eden cümleler tek bir tutum cümlesine indirgenmeye çalışılmıştır.

YDTÖ'nün 73 maddelik ilk formu, ön denemeden önce iki sosyal psikolog, iki araştırma yöntem ve teknikleri uzmanı, tutum ölçme konusunda beş, tutum ölçme konusunda bir uzman tarafından değerlendirilmiş, bu çalışmanın sonucunda 53 maddelik ön deneme formu oluşturulmuştur. 53 maddelik ön deneme formu araştırma evresinde 200 kişiye uygulanmıştır.

YDTÖ'de yer alan tutum maddelerinin yanıtları "tamamen katılıyorum" dan, "hiç katılmıyorum"a kadar 5'ten 1'e doğru puanlandırılmıştır. Maddeler önce kodlama formlarına, sonra da bilgisayara aktarılarak, istatistiksel analizlere geçilmiştir. Olumsuz cümlelerde ise 1'den 5'e doğru puanlama yapılmıştır.

Faktör analizinin ilk aşaması olarak önce YDTÖ'nün tek boyutlu olup olmadığı *Temel Bileşenler Analizi* ile test edilmiştir. Sonra ölçeğin alt faktörlerinin olup olmadığına bakılmıştır. Birbirinden olabildiğince ilişkisiz faktörlere ulaşılması beklentisiyle Varimax dik döndürme tekniği kullanılmıştır (Turgut ve Baykul, 1992). Temel bileşenler analizi sonuçlarına göre 53 maddelik ölçeğin tek faktörlü olmadığı, çok faktörlü olduğu görülmüştür. Ölçeğin ölçtüğü kavramları ya da boyutları ortaya çıkarmak amacıyla Varimax dik döndürme tekniği kullanılarak analize devam edilmiştir. Analiz sonucunda ölçekte yer alan maddelerin üç boyutta toplandığı görülmüştür. Ancak yapılan incelemede 8 maddenin faktör yük değerlerinin düşük olduğu (.30'un altında kaldığı) gözlenmiştir. Bu maddeler ölçekten çıkarılarak analize 45 madde ile devam edilmiştir. Bu defa ölçekteki tüm maddelerin üç faktörde yüksek yük değerleriyle yer aldığı görülmüştür. Birinci faktörde 20, ikinci faktörde 13, üçüncü faktörde 12 madde bulunmuştur. Birinci faktör maddeleri özelliklerinden dolayı Dramaya Yönelik Genel Tutumlar, ikinci faktör maddelerine daha çok bireylerin kendilerine yönelik özellikler taşıdığı için Bireylerin Kendilerine Yönelik Tutumları, üçüncü faktör maddelerine ise daha çok eleştirel tutumları yansıttığı için Dramaya Yönelik Eleştirel Tutumlar adı verilmiştir.

YDTÖ'nün güvenirliğinin bir ölçütü olarak Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach Alfa Katsayısı; 1. faktör için.88, 2. faktör için.85, 3. faktör için.78 olarak bulunmuştur.

Yaratıcı Drama Tutum Ölçeği'nin (YDTÖ'nün) birinci faktör yük değerleri .30 ile .64 arasında, ikinci faktör yük değerleri .32 ile .72 arasında, üçüncü faktör yük değerleri ise .31 ile .63 arasında değişmektedir.

Yaratıcı drama tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarından sonra, ölçek 45 maddelik son haliyle uygulama grubuna uygulanmış ve verilerin çözümlenmesine geçilmiştir.

Verilerin Çözümlenmesi

Dramaya yönelik tutumlara ilişkin toplanan veriler, bilgisayar ortamında ve SPSS istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Yapılan incelemede farklı büyüklüklere sahip olan alt grupların tümünde tutum puanlarının dağılımlarının normale yaklaşık bir dağılım göstermediği görüldüğünden üç ya da daha fazla grubun tutumları Kruskall Wallis H-Testi ve iki alt grubun tutumları ise Mann Whitney U-Testi ile karşılaştırılmıştır. H-Testinin sonucunun manidar çıktığı durumlarda, farkın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için gruplar ikili olarak U-Testi ile karşılaştırılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın ilk sorusuna yanıt olarak Yaratıcı Drama Tutum Ölçeğinin tek boyutlu olmadığı; dramaya yönelik genel tutumlar, bireylerin kendilerine yönelik tutumları ve dramaya yönelik eleştirel tutumlar olarak alt boyutlara ya da faktörlere ayrıldığı görülmüştür.

Araştırmanın ikinci sorusu araştırma grubunun yaş, cinsiyet ve meslek gibi kişisel bilgilerine ilişkin sonuçları değerlendirmekti:

Araştırmaya katılan grubun yaş aralığı 20-65 iken yaş ortalaması 32.25'tir. Araştırmada genç yetişkin bireylerden oluşan bir drama katılımcı kitlesinin bulunduğu söylenebilir. Bu katılımcı kitlenin çoğunun meslek sahibi ve öğretmen olmaları drama yoluyla mesleki ve kişisel açılardan kendilerini geliştirme isteğinde oldukları biçiminde yorumlanabilir. Araştırma grubunun % 82.9'u kadın, % 17.1'i erkektir. Araştırma grubunun % 51.3'ü lisans mezunu, % 28.3'ünün lise mezunu, % 20.2'si- nin lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılanların yarısının (% 51.3) üniversite mezunu olması yaş ve meslek bilgileriyle de tutarlı bir sonuçtur. Gene araştırma grubunun beşte birinin lisansüstü eğitim almış olması da grubun eğitim niteliğini göstermesi açısından anlamlıdır. Araştırma grubunun çoğunluğu % 53.8'i öğretmen, % 23.8'i uzman, % 13.3 akademisyen, % 9.1'i ise drama öğretmenidir.

Araştırmanın üçüncü sorusu, araştırma grubunun dramada alınan eğitim düzeyine göre nasıl dağılım gösterdiği idi;

Araştırma grubunun büyük çoğunluğunun (% 65.5'nin) hiç drama dersi almadığı, 1997 Uluslararası Drama Seminerine katılmadığı (% 82.1) ama % 69.6'sının temel düzeyde drama kursu aldıkları görülmektedir. % 25'i lisansta, % 9.3'ü lisansüstünde drama dersi almıştır.

Drama alanında bir kereden fazla eğitim almış olmak önemlidir. Temel düzeyde kurs alan grubun % 26.3'ünün, % 59.4 ve % 40.6 oranlarında eğitimlerini tekrarlayarak drama eğitim bilgilerini pekiştirdikleri söylenebilir. Topluluk etkinliği olarak drama eğitimi alan gruptan % 11.3'ünün; % 40.7'si bir kez, % 22.2'si iki kez, % 37.1'i üç kez alarak drama eğitimlerini sürdürdükleri görülmektedir. Grubun beşte biri temel düzeyde kurslar yoluyla drama eğitimlerini geliştirmektedir. Aynı grubun yarısının tekrar bir drama kursu alarak kendini geliştirme eğiliminde oldukları anlaşılmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre temel ya da giriş düzeyde kursların, drama eğitimleri alanında önemli bir yer tuttuğu görülmektedir.

Araştırmanın dördüncü sorusu öğrenim düzeyi değişkenine göre tutumlar arasında fark olup olmadığı idi. Araştırma grubunun öğrenim düzeyi (lise, üniversite ve lisansüstü) ile dramaya yönelik genel tutumları ve bireylerin kendilerine yönelik tutumları arasında bir fark olmadığı ancak dramaya yönelik eleştirel tutumlarda fark olduğu ortaya çıkmıştır. Lise mezunu olanlar ile lisans ve lisansüstü mezunları arasında anlamlı bir fark vardır. Öğrenim düzeyi arttıkça bireylerin dramaya yönelik "eleştirel" tutumlarında da artış olduğu görülmektedir. Alanı derinlikli öğrenme, olduğu gibi kabul etmeme, tartışma, değerlendirme boyutlarında eleştirel ama olumlu tutumlar içinde oldukları görülmektedir. Dramaya dönük eleştirel tutumların içinde dramanın iletişimi ve duyarlılığı artırmada ve kişiliği geliştirmede yeterli olmadığına dönük tutum maddeleri bulunmaktadır. Katılanların dramaya dönük eğitim ve öğrenim düzeyleri arttıkça eleştirel bir tutum içinde oldukları anlaşılmaktadır.

Araştırmanın meslek değişkenine göre dramaya yönelik genel, bireye yönelik ve eleştirel tutumlar arasında farkına ilişkin bulgular Çizelge 1'de görülmektedir.

Çizelge1. Mesleğe göre dramaya yönelik tutum ölçeği genel, bireye yönelik ve eleştirel tutumlar faktör puanlarının Kruskal Wallis H-Testi sonucu

	Meslek	*N*	*X*	*Sıra ortalaması*	*sd*	*H-testi İçin χ2*	*p*	*Gruplar Arası Manidar Fark*
Genel Tutumlar	4. Öğretmen	77	83.38	63.36	3	8.66.03	.0342	4-5
	5. Drama Öğretmeni	13	89.54	95.35				
	6. Uzman	34	85.47	78.57				
	9. Akademisyen	19	86.11	78.47				
Bireye yönelik tutumlar	4. Öğretmen	77	52.68	55.44	3	29.82	.0000	4-5, 4-6, 4-9 5-6, 5-9
	5. Drama Öğretmeni	13	61.00	112.69				
	6. Uzman	34	57.21	85.71				
	9. Akademisyen	19	57.58	84.82				
Eleştirel Tutumlar	4. Öğretmen	77	46.78	55.44	3	27.42	.0000	4-5, 4-6, 4-9
	5. Drama Öğretmeni	13	53.46	99.31				
	6. Uzman	34	51.85	88.19				
	9. Akademisyen	19	52.37	91.45				

$p<.05$

Araştırma grubunun dramaya yönelik genel tutumlarına ait ortalama puanları 83.38, drama öğretmenlerinin 89.54, uzmanların 85.47, akademisyenlerin 86.11 bulunmuştur. Kruskal Wallis H-Testi sonucuna göre grupların anılan tutumları arasında bir farklılaşma olduğu anlaşılmaktadır (χ^2 = 8.6603, p<.05). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla yapılan ikili Mann Whitney – U Testi sonucuna göre öğretmen ile drama öğretmeni arasında tutum puanlarında bir farklılık olduğu bulunmuştur. Araştırma grubunun bireylerin kendilerine yönelik tutumlarında mesleğe göre ortalama puan sonuçları: öğretmenlerin 52.68, drama öğretmenlerinin 61.00, uzmanların 57.21, akademisyenlerin 57.58'dir (χ^2 = 29.82, p<.05). Gruplar arasında drama öğretmeni ile öğretmen, öğretmenlerle uzmanlar, öğretmenlerle akademisyenler, drama öğretmeni ile uzmanlar, drama öğretmenleri ile akademisyenler arasında kendilerine yönelik tutumlarında anlamlı farklar bulunmuştur. Araştırma grubunun meslek durumuna göre dramaya yönelik eleştirel tutumlarının ise ortalama puanları öğretmenlerin 46.78, drama öğretmenlerinin 53.46, uzmanların 51.85, akademisyenlerin 52.37'dir (χ^2= 27.42, p<.05). Öğretmen grubu ile drama öğretmeninin grubunun tutumları arasında ve öğretmenlerin tutumları ile akademisyenlerin tutumları arasında anlamlı farklar bulunmuştur.

Genel tutumlarda ve bireye yönelik tutumlarda meslek önemli bir etkendir. Araştırma grubunun yetişkin bireylerden oluşması mesleklerine yönelik kararlı bir nitelik taşıdıklarını düşündürmektedir. Bireylerin kendilerine yönelik tutumlarına bakıldığında da drama öğretmenlerinin daha yüksek tutumlara sahip oldukları görülmektedir. Dramanın hoşlarına gitmesi, yaşantılara dayalı olması, alanla ilgili öğrenme isteğini arttırması, paylaşma ve dramanın onlar için her şey olması gibi benliğe dönük tutumlarda ise; drama öğretmenlerinin, akademisyen ve uzmanların, öğretmenlere göre dramayı kişisel açıdan daha doyum sağlayıcı buldukları anlaşılmaktadır. Bunun bir diğer nedeni de drama öğretmenlerinin yaratıcı drama alanında daha fazla eğitim almış olmalarıdır.

Hogg'un (1989) çalışmasında yaşlıların katıldıkları drama eğitim programı sonucunda kişiler arası ve grupla iletişim, problem çözme ve gözlem becerilerinin geliştiği bulunmuştur. Bramwell'in (1992) çalışmasında ise, çocukların yaşlılığa ilişkin tutumlarında olumlu değişim ortaya çıkmıştır. Yassa ve Danby'nin (1997) araştırmasında ise ortaokul öğrencilerinin kendine güven, duyguları kontrol, empati, dramatik olma, eleştirme, düşünme, kendini ifade davranışlarını kazandığı belirtilmektedir.

Davis'in (1987) drama sürecinin katılanlarda kendine güven, kendini ifade, işbirliği, iletişim becerilerinin artması ve rahatlama sağlaması gibi özellikleri arttırdığını belirttiği çalışması dramanın genel ve bireye yönelik tutumlarıyla örtüşmektedir.

Drama öğretmenlerinin, akademisyenlerin ve uzmanların dramaya yönelik eleştirel tutumları diğer öğretmenler grubuna göre ortalamalar açısından daha yük-

sek olması mesleki eğitim düzeyi ve drama öğretmenleri açısından drama eğitimi arttıkça dramaya daha eleştirel yaklaşıldığı sonucunu doğurmakta olduğu söylenebilir.

Muller (1997), drama araştırmalarını yorumladığı çalışmasında da; dramanın yaratıcılık yaşantıları görme ve paylaşma (empati) davranışlarını kazandırdığını belirtmektedir. Bu sonucun, bireylerin kendilerine dönük tutum cümleleriyle örtüşmekte olduğu görülmektedir.

Araştırmayla ilgili literatür tarandığında 2000-2003 yılları arasında ilgili bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Araştırmanın altıncı sorusunun amacı drama seminerine katılımın tutumlar arasında fark yaratıp yaratmadığına ilişkin bulgular Çizelge 2'de görülmektedir:

Çizelge 2 Seminer 7-8'e göre dramaya yönelik genel tutumlar, bireye yönelik tutumlar ve eleştirel tutum puanlarının Mann Whitney U-Testi Sonucu

	Faktör	*Düzey*	*N*	*X*	*Sıra Ortalaması*	*U*	*p*
Genel Tutum Puanları	Seminer 7 (1997)	Almayan	197	84.01	116.02	3352.50	.032
		Alan	43	87.26	141.03		
	Seminer 8 (Somers, Butterfield)	Almayan	204	84.17	117.19	2996.00	.078
		Alan	36	87.00	139.28		
Bireye Yönelik Tutum Puanları	Seminer 7 (1997)	Almayan	197	53.91	108.41	1854.00	.000
		Alan	43	59.72	175.88		
	Seminer 8 (Somers, Butterfield)	Almayan	204	54.20	111.95	1927.00	.000
		Alan	36	59.22	168.97		
Eleştirel Tutum Puanları	Seminer 7 (1997)	Almayan	197	48.72	111.04	2372.50	.000
		Alan	43	53.21	163.84		
	Seminer (Somers, Butterfield)	Almayan	204	48.91	113.31	2204.50	.000
		Alan	36	53.00	161.26		

Araştırma grubunda Seminer 7'ye katılanlarla (X = 87.26) katılmayanların (X = 84.01) genel tutumları arasında anlamlı bir fark vardır (U = 3352.50, p<.05). Seminer 8'e katılanlar (X=87.00) ile katılmayanların (X= 84.17) tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (U = 2996.00, p>.05). Alan ile almayanlar arasında göreli bir fark olmakla birlikte bu farkın anlamlı olmadığı görülmektedir.

Bireye yönelik tutumlar ise 7. drama seminerine katılanların ortalama puanları 59.72, katılmayanların ise 53.91'dir (U = 1854, p<.05). Drama eğitimleri alanların almayanlara göre kendilerine yönelik tutumlarında anlamlı bir fark vardır. 8. drama seminer eğitimlerini alanların ortalama puanları 59.22, almayanların 54.20'dir (U = 1927, p<.5) 8. semineri alanların bireye yönelik tutum puanları arasında almayanlara göre anlamlı bir fark bulunmuştur.

Eleştirel tutumlarda ise 7. drama semineri katılanların ortalama puanları 53.21, katılmayanların 48.72'dir (U = 2372.50, p<.05). Buna göre 7. drama seminerine

katılanların katılmayanlara göre eleştirel tutum puanları arasında anlamlı fark vardır. 8. seminere katılanların ortalama puanları 53.00, katılmayanların ise 48.91'dir (U= 2204.50, p<.05). 8. seminere katılanların eleştirel tutum puanları ile katılmayanların puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

7. drama seminerine katılanların genel tutumlarında, bireye yönelik tutumlarında ve eleştirel tutumlarında katılmayanlara göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Uluslararası seminere katılmak dramaya yönelik tutumları oldukça etkilemektedir.

8. drama semineri; John Somers ve Tony Butterfield atölyelerine katılanların genel tutumlarından fark bulunmazken, dramanın hoşa gitmesi, her şey olması, paylaşma duygusu, yaşantılara duyarlılık gibi bireye yönelik ve iletişimde, duyarlılığı artırmada ve kişiliği geliştirmede yeterli olmadığı ve aynı zamanda eleştirel tutumlarında da anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu sonuç seminerin, katılanların genel tutumlarını değiştirmediğini ancak kendilerine yönelik ve eleştirel tutumlarını etkilediği ve pekiştirdiğini göstermektedir.

Araştırmanın yedinci sorusuna yanıt olarak araştırma grubunun kurs 1 (kısa süreli temel düzey drama kursu) ve kurs 2'yi (ileri düzey drama kursu) alma durumuna göre genel, bireye yönelik ve eleştirel tutumlar arasında fark olup olmadığına ilişkin bulgular Çizelge 3'te görülmektedir:

Çizelge 3 Dramaya yönelik genel bireye yönelik ve eleştirel tutumlar faktör puanlarının kurs 1-2'yi alma durumuna göre Mann-Whitney U-Testi sonucu

	Faktör	*Düzey*	*N*	*X*	*Sıra Ortalaması*	*U*	*p*
Genel Tutum Puanları	Kurs 1	Almayan	73	83.40	124.58	5521.00	.245
		Alan	167	85.11	118.72		
	Kurs 2	Almayan	208	84.34	114.59	2863.50	.204
		Alan	32	86.22	158.94		
Bireye Yönelik Tutum Puanları	Kurs 1	Almayan	73	54.59	118.34	5938.00	.750
		Alan	167	55.11	121.44		
	Kurs 2	Almayan	208	54.21	111.40	1435.50	.000
		Alan	32	59.78	179.64		
Eleştirel Tutum Puanları	Kurs 1	Almayan	73	50.12	124.58	5798.00	.547
		Alan	167	49.26	118.72		
	Kurs 2	Almayan	208	49.02	114.59	2098.00	.001
		Alan	32	52.78	158.94		

Araştırma grubunun dramaya yönelik genel tutumlarında kurs 1 (Çağdaş Drama Derneği temel kursu) alanlarla (X=85.11) almayanların (X=83.40) tutumları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (U= 5521.00, p>.05). Kurs 2'yi alanlarla (X=86.22) almayanların (X=84.34) genel tutumlarının farklı olmadığı bulunmuştur (U=2863.50, p>.05). Araştırma grubunun bireye yönelik

tutumlarında ise kurs 1'i alanların ortalamaları 55.11, almayanların ortalamaları 54.59'dur (U= 5938.00, p>.05)'dir. Kurs 2'yi alanların ortalamaları 59.78, almayanların ortalamaları 54.21'dir ((U= 1435.50, p<.05). Kurs 2'yi alan ile almayan grup arasında anlamlı bir fark vardır. Eleştirel tutumlarda ise kurs 1'i alanların ortalama tutum puanları 49.26, almayanların 50.12'dir (U = 5798.00, p>.05). Tutumlar arasında anlamlı bir fark yoktur. Kurs 2'yi alanların ortalama puanları 52.78, almayanların 49.01'dir (U = 2098, p<.05). Kurs 2'yi alanlar ile almayanlar arasında anlamlı bir fark vardır.

Araştırmanın yedinci sorusuna yanıt olarak; araştırma grubunun; temel düzeyde drama kursunun (kurs 1); genel tutumlarında, bireye yönelik tutumlarında bir etki yapmadığı anlaşılmaktadır. Eleştirel tutumlarında da anlamlı bir fark bulunamamıştır. Giriş düzeyinde bir eğitim programının katılanların tutumlarını etkilemediği ve tutum değişikliği için uzun süreli drama eğitimlerinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

İleri düzey drama kursu (kurs 2) katılanların genel tutumlarını etkilemezken, kendilerine yönelik tutumlarını ve eleştirel tutumlarını etkilemektedir. Dramada ileri düzeyde eğitim almış olmanın bireylerin kendilerine yönelik algılarını ve dramaya yönelik eleştirel tutumlarını etkilediği ve drama alan bilgisi ve deneyimi arttıkça yüksek olumlu tutumlara sahip olunduğunu göstermektedir. Bu sonuç da bireylerde kalıcı etki için temel ya da giriş düzeyinde eğitimler yerine uzun süreli eğitimler düzenlemenin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu bulgudan dramanın da başlı başına bir eğitim alanı olarak yerleşmesi ve alan öğretmenlerinin lisans ya da lisansüstü eğitimlerden geçirilmesinin gerekliliği anlaşılmaktadır.

Araştırmanın 8. sorusuna yanıt olarak; drama öğretmeni olarak çalışma süresi ile genel tutumlar arasında ilişkinin olmadığı, ancak bireye yönelik ve eleştirel tutumlarda anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna dayanarak, dramayla ilgili alanda çalışmanın bireylerin kendilerine yönelik ve eleştirel tutumlarını etkilediği söylenebilir. Dramada çalışma süresi arttıkça bireylerin kendilerine yönelik ve eleştirel tutumlarında da artış görüleceği biçiminde yorumlanabilir.

Yaş ile genel ve bireye yönelik tutumlar arasında negatif ancak önemsiz bir ilişki olduğu, eleştirel tutumlarda ise negatif ama anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre katılımcıların yaşı arttıkça dramaya yönelik genel ve kendilerine yönelik düşük ama olumsuz tutumlara sahip oldukları, eleştirel tutumlar boyutunda ise yaşla birlikte dramaya yönelik olumlu tutumlara sahip oldukları anlaşılmaktadır.

SONUÇ

Bu çalışmanın sonunda araştırma sorularına yanıt olarak dramanın elbette derinlikli ve zor bir alan olduğu söylenebilir; ancak bu derinlik boyutu gene drama öğretmeni noktasında düğümlenmektedir Drama imge ve eğretilemelerle ve

katmanlı derinliğiyle sanatsal, doğaçlamalarla yaşanan kişiler arası ilişkilerdeki derinlik açısından etik, ilke ve kurallara bağlı olabileceğinden bilimsel, okulda ve diğer dersler ve temalarla ilişkisi açısından öğretimsel, oyun yoluyla belli davranış ve tutumları kazandırması dolayısıyla eğitsel, sürekli akıp gidişi ve anın yakalanmasındaki ve saptanmasındaki zorluklar nedeniyle süreçsel nitelikler taşımaktadır. Ama tekrar vurgulamak gerekirse dramada asıl olan yaratıcı imge ve imgenin kurgulanmasıdır.

Drama ve tutum açısından ise tutumlar duyusal ve bilişsel ögeler içeren tepkiye ön eğilimdir ya da bazen tepkinin kendisi olabilmektedirler. Araştırmada ölçek yoluyla alt boyutlarına ayrılan tutumların da dramadaki eğitim yaşantılarının öğrenilmesiyle belirgin ve tutarlı hale geldikleri görülmektedir. Çalışmada tutum nesnesi dramanın kendisidir. Dramaya yönelik tutumlar dramayı daha iyi anlamak ve yerleştirmek için benimsenir. Drama eğitimlerine katılanların dramaya yönelik yüksek düzeyde olumlu duygu ve düşünceler içinde oldukları görülmektedir. Dramaya katılan grupların duyuşsal düzeyde tepkiler kadar bilişsel ve araştırma ve analize dönük düşüncelerle desteklenmesi, yaşantıların akıp gitmesini de engelleyebilecektir. Dramaya yönelik tutumların yerleşikliği sonuçlarda da belirtildiği gibi daha fazla drama yaşantısı ve eğitimi geçirmeye bağlıdır. Dramaya yönelik tutumların bilişsel, duyuşsal ve devinsel yönlerini ayrıştıran araştırmaların da alana katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Araştırma grubunun bulunduğu meslekler onların dramaya bakışını ve tutumlarını etkilerken, drama alanında giriş düzeyinde eğitimlerin tutumlarını çok da etkilemediği görülmektedir. Bu da dramada birbirinin üstüne bindirilebilecek eğitimlere gereksinim duyulduğunu göstermektedir. Katılanların yaşı arttıkça olumlu tutumları da artmaktadır. Dramada çalışma süresinin ise eleştirel tutumları artırdığı görülmektedir. Dramada uzun süreli eğitim alanlarla giriş düzeyinde eğitim alanların bir drama eğitim çalışmasının ardından oluşabilecek tutum değişikliklerine bakılmasının alana yararlı olacağına inanılmaktadır.

Dramaya yönelik tutumları ölçmeyi amaçlayan bu çalışmanın doğrudan drama eğitimlerine katılanların kendilerine dönük tutumlarını ölçen diğer deneysel araştırmalarla da desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu araştırma betimsel bir araştırmadır ve durum saptamaya yöneliktir; araştırmaya katılanlara ya da drama eğitimi alanların dramaya yönelik tutumlarına bakılmıştır. Dramaya yönelik tutumları ölçen bu çalışmadaki genel, bireye yönelik ve eleştirel tutumların her bir boyutu ayrı ayrı çalışmaların yapılmasına kaynaklık edebilir ya da tutumları araştırmaya dönük deneysel çalışmalara, örneğin benlik algısıyla kendine yönelik tutum birer değişken olarak alınarak yeni çalışmalar yapılabilir. Drama eğitimi alan bireylerin meslek gruplarına göre, (örneğin drama öğretmenleriyle tiyatrocular gibi) drama tutumlarının farklılığına bakılabilir.

Dramanın diğer alanlarla ilişkisi bağlamında katılan öğretmenlerin çalışmalarına etkisini ölçmek amacıyla izleme araştırmalarının da alanı geliştireceği düşünülmektedir.

Eğitimde drama alanında bilgiyle yaşantıyı, duyuşsal ve bilişsel boyutları birleştiren tutumları çoğaltmak ve aynı zamanda bilimsel ve kuramsal açıdan desteklemek, alana ve alanın uygulamacı ve kuramcılarına yararlı olacağına inanılmaktadır.

KAYNAKLAR

Bramwell, M. (1992). Drama education and children's attitudes toward aging and toward the olderly. *Youth Theatre Journal, 6,* (4), 7-11.

Davis, B. W. (1987). Some roots and relatives of creative drama as an enrichment activitiy for older adults. Educational Gerontology, *13,* (4), 297-306.

Freedman, J. L., Sears, D. O., & Carlsmith, J. M. (1993). *Sosyal psikoloji.* (Çev. Ali Dönmez). Ankara: İmge Kitapevi.

Hogg, M. (1989). Creative dramatics and the elderly. *Journal Meeting of The Speech Communication Association, 13*, (2), 1-20.

İnceoğlu, M. (1993). *Tutum, algı, iletişim.* İstanbul: Verso Yayınları.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1983). *İnsan ve insanlar.* İstanbul: Beta Yayınları.

Köklü, N. (1995). Tutumların ölçülmesi ve likert tipi ölçeklerde kullanılan seçenekler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 28*, (2), 81-93.

Müller, R. (1997). The New South Africa: A rebirth for drama education. *Abstracts of Papers of Researching Drama and Theatre in Education Conference,* University of Exeter, 34.

San, İ. (1996). Yaratıcılığı geliştiren bir yöntem ve yaratıcı bireyi yetiştiren bir disiplin: Eğitimde yaratıcı drama. *Yeni Türkiye Dergisi, 2*, (7), 148-160.

Somers, J. (1994). *Drama in the curriculum.* Wilts: Redwood Books.

Somers, J. (1996). Approaches to drama research. *Research in Drama Education, 1*, (2), 165-173.

Tezbaşaran, A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu.* Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Turgut, M. F. (1992). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metodları.* Ankara: Saydam Matbaacılık.

Turgut, M. E., & Baykul, Y. (1992). *Ölçekleme teknikleri.* Ankara: ÖSYM Yayınları.

Yassa, N., & Danby, M. (1997). High school students involvement in creative drama: The effect of the social interaction. *Abstracts of Papers of Researching Drama and Theatre in Education Conference,* University of Exeter, 70.

Wilkinson, J. (1997). Heathcote's teacher education paradigm. *Abstracts of Papers of Researching Drama and Theatre in Education Conference,* University of Exeter, ss. 1-37.

Bölüm Editörü

Prof. Dr. Petek Aşkar
Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü
paskar@hacettepe.edu.tr

Bilimsel Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

BİLİMSEL EPİSTEMOLOJİK İNANÇLAR ÖLÇEĞİNİN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Yrd. Doç. Dr. Deniz Deryakulu
Araş. Gör. Dr. Fatma Hazır Bıkmaz
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Fakültesi
deryakul@education.ankara.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı, Pomeroy'un (1993) *Bilimsel Epistemolojik İnançlar Ölçeği*'ni Türkçe'ye uyarlayarak geçerlik ve güvenirliğini belirlemektir. Ölçeğin İngilizce olan özgün formu toplam 50 maddeden oluşmaktadır. Özgün ölçek öncelikle Türkçe'ye çevrilmiş, ardından dil, ölçme-değerlendirme ve araştırma yöntembilim alanlarında uzman dört öğretim üyesine incelettirilmiştir. Uzmanların önerileri doğrultusunda ölçek üzerinde bir takım düzeltmeler yapıldıktan sonra İngilizce ve Türkçe formlar arasındaki eşdeğerliğin saptanması için ODTÜ öğrencilerinden seçilen küçük bir grup (n=15) üzerinde bir hafta arayla iki uygulama gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirliğini saptamak üzere ise 204 sınıf öğretmeni üzerinde bir çalışma yürütülmüştür. Yapılan faktör analizi sonucunda, ölçeğin tek faktörlü bir yapı gösterdiği ve 30 maddeden oluştuğu saptanmış, Cronbach Alfa içtutarlılık katsayısı ise.91 olarak hesaplanmıştır.

Anahtar Sözcükler

Bilimsel epistemolojik inançlar ölçeği.

Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi
Journal of Educational Sciences and Practice
ISSN 1303 6475

©2003, Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 2, (4), 243-257

THE VALIDITY AND RELIABILITY STUDY OF THE SCIENTIFIC EPISTEMOLOGICAL BELIEFS SURVEY

Asst. Prof. Dr. Deniz Deryakulu
Res. Asst. Dr. Fatma Hazir Bikmaz
Ankara University
Faculty of Educational Sciences
deryakul@education.ankara.edu.tr

Abstract

The purpose of this study was adapted *The Scientific Epistemological Beliefs Survey* developed by Pomeroy into Turkish language and to determine the validity and reliability of it. The original survey is in English and has 50 items. Firstly, the original survey translated into Turkish considering experts' critics. Afterwards, both the English and Turkish forms were administered to a small group of METU students (n=15) in a period of one week to determine the equivalency of these two forms. Finally, the Turkish version was administered to 204 classroom teachers. The results of factor analysis indicated that the Turkish version of the survey covered one factor and consisted of 30 items. The Cronbach Alfa internal consistency coefficient of the survey was also computed as.91.

Keywords

Scientific epistemological beliefs survey.

©2003, Educational Sciences and Practice, 2, (4), 243-257

GİRİŞ

Bilimsel epistemolojik inançlar, en genel anlamda bireylerin bilimin ne olduğu, özellikleri, yöntemleri ve bilimin nasıl öğretilmesi gerektiğine ilişkin inançlarını kapsamaktadır. Buradaki bilimsel (scientific) nitelemesi İngilizce'deki "science" kavramının vurguladığı fen ve doğa bilimleri (fizik, kimya, biyoloji gibi) ile onların özellik ve yöntemlerini niteler biçimde kullanılmaktadır. Epistemoloji ise, bilindiği gibi felsefenin bilgi sorununu ele alan yani bilginin ne olduğu, insanın nasıl bildiği gibi konuları inceleyen çalışma alanıdır. Bu bağlamda bilimsel epistemolojik inançlar, bilimin ve geçerli-güvenilir bilimsel bilginin ne olduğu, nasıl üretildiği ve nasıl paylaşıldığı gibi konularda bireylerin felsefi anlayışlarını yansıtmaktadır. Bilimsel epistemolojik inançlara yönelik ilgi, bilim insanlarının öznel bakış açılarının etkisinin bilinçli olarak dışta tutulmaya çalışıldığı, doğaya ilişkin nesnel gerçekleri ortaya koymaya çalışan, başkalarınca da tekrar edilebilir gözlemlere ve kontrollü deneylere dayanan geleneksel pozitivist (empiristic/deneyci) bilim anlayışından bilim insanlarının içinde yaşadıkları kültürün etkilerinin, bireysel inanç ve bakış açılarının, düş güçlerinin ve sezgilerinin bilimsel araştırma sürecindeki önemini ve gerekliliğini vurgulayan yeni bilim anlayışına geçişin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır (Pomeroy, 1993). Bu yeni bilim anlayışı bazen "yapıcı/yapılandırmacı" (constructivist) bazen de "postmodern" bilim anlayışı olarak anılmaktadır (Hlynka, 1995; Tsai, 1998). Geleneksel deneyci-pozitivist bilim anlayışına göre bilimsel bilgi evrensel yöntemlerle yani gözlem ve deneylerle elde edilmiş yanılmaz doğru yanıtları sunan bilgidir. Öte yandan, yapıcı/yapılandırmacı bilim anlayışına göre ise, bilimsel bilgi bilim insanlarınca oluşturulmuş bilgidir ve doğası gereği kendisini oluşturan insan(lar)ın yanlılıklarını barındırır, bu nedenle geçici ya da değişebilir doğrular olarak kabul edilmek durumundadır. Bilimsel epistemolojik inançlar, bu iki uç bilim anlayışıyla ilgili olarak bireylerin öznel bakış açılarını yansıtmakta ve son yıllarda eğitimcilerin oldukça ilgi gösterdiği bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin ve öğrencilerin bilimsel epistemolojik inançlarının öğrenme ve öğretim süreçlerindeki etkilerinin özellikle fen eğitimcilerince araştırmalara sıklıkla konu edildiği gözlenmektedir (örneğin; Hammer, 1995; Hashweh, 1996; Pomeroy, 1993; Tsai, 1998; 1999a; 1999b; 2000).

Pomeroy (1993) bireylerin bilimsel epistemolojik inançlarını belirlemek üzere 50 maddeden oluşan bir *Bilimsel Epistemolojik İnançlar Ölçeği* geliştirmiştir. Ölçeği yanıtlayan bireyler, her bir maddeye katılma düzeylerini (1) Kesinlikle Katılmıyorum ile (5) Tamamen Katılıyorum arasında değişen Likert tipi beşli derecelendirme cetveli üzerinde işaretlemektedirler. Ölçek ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyindeki öğrenciler ile yetişkinlere kolaylıkla uygulanabilir niteliktedir. Özgün ölçeğin geliştirilmesi sırasında oluşturulan 50 madde kuramsal olarak üç alt boyut altında gruplandırılmıştır. Daha sonra madde analizi ve temel bileşenler analizi kullanılarak bu 50 maddenin hangi alt boyutta yer aldığı istatistiksel olarak sınanmıştır. Bu alt boyutlar şöyledir; a) *Geleneksel bilim anlayışı*

(traditional views of science, 8 madde, Cronbach alfa içtutarlılık katsayısı.65). Bu alt boyutta yer alan örnek bir madde şöyledir; "Bilim, nesnel ifadelerden oluşan bilgilere ulaşmayı hedefler". b) *Geleneksel fen eğitimi anlayışı* (traditional views of science education, 14 madde, Cronbach alfa içtutarlılık katsayısı.80). Bu alt boyutta yer alan örnek bir madde şöyledir; "Fen eğitiminde buluş yoluyla öğrenme etkinliklerinin zayıf yönlerinden biri, öğrencilerin doğru yanıtı bulmalarını sağlamanın zor olmasıdır". c) *Geleneksel olmayan bilim anlayışı* (non-traditional views of science, 9 madde, Cronbach alfa içtutarlılık katsayısı.59). Bu alt boyutta yer alan örnek bir madde ise şöyledir; "Sezgi, bilimsel buluşta önemli bir rol oynar". Ölçeğin geleneksel bilim ve fen eğitimi anlayışını yansıtan iki alt boyutundan alınan yüksek puan, geleneksel olmayan bilim anlayışını yansıtan alt boyutundan ise alınan düşük puan anılan alt boyutla ilgili bireyin güçlü bir inanca sahip olduğunu göstermektedir. Bu üç alt boyut altında yer alan toplam madde sayısı 31'dir ve kalan 19 madde alt boyutlar dışı (non-clustered) olmaları nedeniyle Pomeroy tarafından ölçeğin kullanıldığı çalışmada analiz ve yorum dışı bırakılmıştır. Pomeroy'un bilimsel epistemolojik inançlar ölçeğinin kullanıldığı çeşitli araştırmaların ortaya koyduğu bazı sonuçlar aşağıda özetlenmiştir.

Pomeroy (1993), farklı disiplin alanlarında çalışan bilim insanları, ortaöğretim fen alan (fizik, kimya, biyoloji) öğretmenleri ve ilköğretim öğretmenlerinin bilimsel epistemolojik inançlarını karşılaştırmış ve sırasıyla en çok bilim insanlarının, daha sonra ortaöğretim fen alan öğretmenlerinin ve en az olarak da ilköğretim öğretmenlerinin güçlü biçimde geleneksel bilim ve geleneksel fen eğitimi anlayışına inandıklarını saptamıştır. Araştırmacı, gelecekte öğretmenlerin bu inançlarının öğretim uygulamaları üzerindeki etkilerinin araştırılması gerektiğini vurgulamıştır.

Tsai (1998), 8. sınıfa devam eden 20 öğrencinin bilimsel epistemolojik inançları ile öğrenme yönelimleri arasındaki ilişkiyi görüşme yoluyla incelemiştir. Sonuçta, geleneksel (deneyci) bilim anlayışına güçlü biçimde inanan öğrencilerin bilimi doğru bilgiler koleksiyonu olarak gördüklerini, bilimsel bilgiyi kaynağı dikkatli gözlemler olan doğru ve geçerli bilgi olarak tanımladıklarını, fen bilgisini öğrenmede ideal yöntem olarak öğretmenin ders anlatmasını tercih ettiklerini, öğrenci olarak kendi sorumluluklarını dersi dikkatlice dinlemek ve alıştırma yapmak olarak algıladıklarını, kullandıkları öğrenme stratejilerinin ezberleme ve tekrar etme ile sınırlı olduğunu, öte yandan geleneksel olmayan (yapıcı/yapılandırmacı) bilim anlayışına güçlü biçimde inanan öğrencilerin ise bilimi insanların yaratıcılıklarının bir ürünü olarak gördüklerini, bilimsel bilgiyi sezgi ya da ani kavrayış yoluyla üretilen değişebilir-geçici doğrular olarak tanımladıklarını, fen bilgisini öğrenmede ideal yöntem olarak diğer arkadaşlarıyla tartışmayı ve gerçek yaşamdan seçilmiş problemleri çözmeyi tercih ettiklerini, öğrenci olarak sorumluluklarını konular üzerinde derinlemesine düşünme ve öğrendiklerini farklı durumlara uygulama olarak ifade ettiklerini, kullandıkları öğrenme stratejilerinin üst düzey bilişsel ve metabilişsel stratejiler olduğunu saptamıştır.

Tsai (1999a), 8. sınıfa devam eden 48 öğrencinin atom fiziği konusunda izledikleri iki ders sonrasında konuya ilişkin zihinlerinde oluşan bilişsel yapıların özellikleri ile bilimsel epistemolojik inançları arasındaki ilişkiyi içerik çözümlemesi yoluyla incelemiştir. Sonuç olarak, geleneksel bilim anlayışına güçlü biçimde inanan öğrencilerin daha çok belirleme (örneğin; protonlar pozitif yük taşır gibi) ve tanımlama (örneğin; atom numarası atomun proton sayısını gösterir gibi) türü bilgileri yapılandırdıklarını yani daha çok sunulan bilgileri olduğu gibi belleklerine ekleme eğiliminde olduklarını, buna karşın geleneksel olmayan bilim anlayışına güçlü biçimde inanan öğrencilerin ise daha çok belirli bir duruma özgü çıkarımlar oluşturduklarını (örneğin; eğer atomlar arasında bir kimyasal reaksiyon oluşursa elektronlar hareket eder gibi) diğer bir ifadeyle belirli bir bilginin koşullar değiştiğinde anlamının ve geçerliğinin değişebileceğini düşündüklerini saptamıştır.

Tsai (1999b), 8. sınıfa devam eden 25 öğrencinin bilimsel epistemolojik inançlarına göre laboratuarda gerçekleştirdikleri öğrenme etkinliklerinin farklılaşıp farklılaşmadığını gözlem ve görüşmeler yoluyla incelemiştir. Sonuçta, geleneksel olmayan bilim anlayışına güçlü biçimde inanan öğrencilerin deney sonuçlarının ne anlama geldiği konusunda grup arkadaşlarıyla daha çok tartıştıklarını ve görüş alışverişinde bulunduklarını, laboratuar etkinliklerini kuramsal bilgilerden kopuk ve fazla yönlendirmeci bulduklarını, ayrıca daha öğrenci-yönlendirmeli ve özgür öğrenme ortamlarını tercih ettiklerini, öte yandan geleneksel bilim anlayışına güçlü biçimde inanan öğrencilerin ise, laboratuarda yapmaları gereken işleri ders kitabında verilen işlem basamaklarını adım adım izleyerek uygulama eğiliminde olduklarını ve laboratuar deneylerini bilimsel kavramları ezberlemede bir yardımcı olarak algıladıklarını saptamıştır.

Tsai (2000), 10. sınıfa devam eden 101 kız öğrenci üzerinde sekiz ay süreyle uygulanan geleneksel öğretim ve Bilim-Teknoloji-Toplum (Science-Technology-Society) yönelimli öğretim uygulamaları sonucunda gerçekleşen öğrenme ürünleri üzerinde bilimsel epistemolojik inançların etkisini incelemiştir. Sonuçta, geleneksel olmayan bilim anlayışına güçlü biçimde inanan öğrencilerin bilim-teknoloji-toplum yönelimli öğretimden daha fazla yarar sağladıklarını, buna karşın geleneksel bilim anlayışına inanan öğrencilerin ise geleneksel öğretimden daha çok yararlandıklarını belirlemiştir.

Araştırmaların ortaya koyduğu sonuçlar topluca değerlendirildiğinde, bilimsel epistemolojik inançların özellikle öğrencilerin tercih ettikleri öğretme-öğrenme yaklaşımları, yöntemleri ve ortamları, kullandıkları öğrenme stratejileri, çeşitli bilgileri ve belirli öğrenme deneyimlerini algılama ve yorumlama biçimleri üzerinde belirleyici etkileri olduğu görülmektedir. Böylece, etkili ve verimli öğretim uygulamalarının tasarımlanması ve uygulanmasında gerek öğrencilerin gerekse öğretmenlerin bilimsel epistemolojik inançlarının dikkate alınması gereken bir değişken olduğu gerçeği karşımıza çıkmaktadır. Ancak, bu tür özelliklerin belirlenmesinde içinde yaşanan toplumun dil ve kültürüne uygun ölçme araçlarının

kullanılması gerekmektedir. Bu gereksinimden hareketle çalışmanın amacı, Pomeroy tarafından geliştirilen Bilimsel Epistemolojik İnançlar Ölçeği'ni Türkçe'ye uyarlamak ve bir Türk örneklem grubu üzerinde geçerlik ve güvenirliğini saptamaktır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli ve Çalışma Grubu

Araştırma genel tarama modelindedir. Araştırmada gereksinim duyulan veriler 58 ilde görev yapan 204 sınıf öğretmeninin yer aldığı çalışma grubundan elde edilmiştir. Çalışma grubunun cinsiyete göre dağılımı 69'u kadın (% 34), 135'i erkek (% 66) biçimindedir. Grubun % 20'si 1-5, % 44'ü 6-10, % 21.3'ü 11-15, % 6.7'si 16-20 ve % 8'i ise 21 yıl ve üzeri öğretmenlik deneyimine sahiptir. Grubun yaş ortalaması 34'tür (en düşük yaş=25, en yüksek yaş=49).

Araç ve Uygulama

Bilimsel Epistemolojik İnançlar Ölçeği'nin (BEİÖ) İngilizce olan özgün formuna (Ek 1) (bkz. Pomeroy, 1993) ulaşıldıktan sonra ölçeğe ilişkin çeşitli istatistiksel bilgiler Pomeroy'dan elektronik posta aracılığıyla sağlanmış, ölçeğin Türkçe'ye çevirisi ile geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılabilmesi için gerekli izin alınmıştır. Özgün ölçek öncelikle Türkçe'ye çevrilmiş, ölçekteki bazı ifadelerin kültürel bağlamda daha anlaşılır ve anlamlı olması için bazı düzeltmeler yapılmış, ardından hem özgün, hem de Türkçe ölçek birlikte dil, araştırma yöntembilim ve ölçme değerlendirme alanlarında uzman dört öğretim üyesine incelettirilmiştir. Öneriler doğrultusunda Türkçe ölçek üzerinde bir takım değişiklikler yapıldıktan sonra, her iki ölçek arasındaki madde eşdeğerliğinin saptanabilmesi için önce İngilizce, daha sonra da Türkçe ölçek Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi öğrencilerinden oluşan 15 kişilik küçük bir gruba bir hafta arayla uygulanmıştır. Her iki ölçekten elde edilen puanlar arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir korelasyon ($r=.64$, $p=.010$) olduğu görülmüş ve ölçekler eşdeğer kabul edilmiştir. BEİÖ daha sonra 204 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Ölçeğin doldurulma süresi 20 ile 30 dakika arasında sürmüştür.

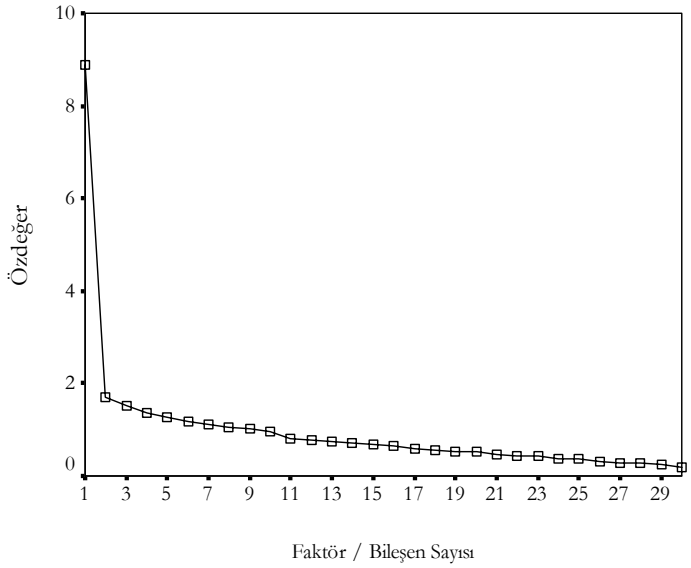
Analiz

Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek amacıyla döndürülmemiş temel bileşenler analizi (PCA) kullanılmıştır. Ölçekte yer alan her bir maddenin bireyleri bilimsel epistemolojik inançlar bakımından ayırt etmedeki yeterliklerinin saptanması için madde-toplam korelasyonları, ölçek puanlarına göre üst % 27'lik grup ile alt % 27'lik grubun madde puanları arasındaki farkın anlamlılığı için t-testi kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için Cronbach Alfa içtutarlılık katsayısı

hesaplanmıştır. Ayrıca, ölçeğe ilişkin ortalama, standart sapma, ortanca, en düşük ve en yüksek puanlar ile Pearson korelasyon katsayıları incelenmiştir.

BULGULAR

Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen faktör analizine 50 madde ile başlanmıştır. Faktör analizinin ilk sonuçları incelendiğinde 20 maddenin faktör yük değerlerinin 0.30'un altında olduğu ya da birden fazla faktörde yüksek yük değerine sahip oldukları görülmüştür. Bu maddeler ölçekten çıkarılarak kalan 30 madde için faktör analizi tekrar yapılmıştır. Analiz sonucunda ölçeğin özdeğeri birden büyük dokuz faktörü olduğu görülmüş ancak bu faktörler anlamlı yapılar olarak ayrıştırılamamıştır. Faktörlerin açıkladıkları varyansı bulmada kullanılan özdeğerler incelendiğinde, birinci faktörün özdeğerinin 8.88 olduğu, ikinci faktörle dokuzuncu faktör arasındaki faktörlerin özdeğerlerinin ise 1.71 ile 1.01 arasında değiştiği görülmüştür. Şekil 1'de verilen faktörlere ait özdeğer çizgi grafiğinde de görülebileceği gibi, ölçeğin birinci faktörünün özdeğeri oldukça yüksektir ve birinci faktörden sonra grafikte hızlı bir düşüş gözlenmektedir. Bu durumda ölçek tek faktörlü olarak düşünülmüş ve tek faktör üzerinden analiz tekrar edilmiştir. Bu aşamada sadece iki maddenin (22 ve 42) faktör yük değerlerinin .30'un altında kaldığı saptanmış ancak bu iki maddenin ölçekten çıkarılmasının ölçeğin içtutarlılığını arttırmaması nedeniyle maddelerin ölçekte kalmasına karar verilmiştir.



Çizim 1. Faktör Özdeğerlerine Ait Çizgi Grafiği

Çizelge 1'de ölçekte yer alan 30 maddenin faktör analizi sonuçları verilmektedir.

Çizelge 1. BEİÖ faktör analizi sonuçları

Madde Numarası	*Ortak Faktör Varyansı (Comunalities)*	*Faktör Yük Değerleri*
M 01	.700	.699
M 02	.702	.666
M 03	.690	.740
M 04	.711	.739
M 05	.552	.642
M 06	.579	.531
M 07	.657	.439
M 09	.608	.552
M 10	.757	.482
M 11	.622	.372
M 12	.529	.429
M 13	.649	.688
M 14	.567	.503
M 15	.556	.527
M 16	.608	.751
M 17	.667	.469
M 18	.575	.486
M 22	.741	.245
M 23	.653	.363
M 25	.646	.408
M 27	.760	.728
M 28	.590	.436
M 30	.590	.491
M 31	.584	.647
M 36	.574	.604
M 37	.649	.367
M 42	.746	.265
M 46	.660	.554
M 47	.639	.507
M 50	.526	.469

Buna göre, ölçekteki 30 maddenin faktör yük değerleri .751 ile .245 arasında, her bir maddeye ilişkin açıklanan ortak faktör varyans miktarı .760 ile .526 arasında değişmektedir. Tek faktör toplam varyansın % 29.62'sini açıklamaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin bireyleri bilimsel epistemolojik inançlar bakımından ne derece ayırt ettiğini belirlemek amacıyla hesaplanan madde-toplam korelasyonları ve ölçek puanına göre üst % 27'lik ve alt % 27'lik puan aralığındakilerin madde puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları Çizelge 2'de verilmiştir. Buna göre, ölçeğin madde-toplam korelasyonları .706 ile .233 arasında değişmektedir. Öte yandan, t-testi sonuçları tüm maddelerde üst % 27'lik grubun madde ortalama puanının alt % 27'lik grubun aynı puanlarından anlamlı (p=.000) olarak yüksek olduğunu göstermiştir. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek üzere madde analizine dayalı olarak hesaplanan Cronbach Alfa içtutarlılık katsayısı .91'dir.

Ölçekle ilgili temel betimsel istatistikler ise şöyledir; ölçekten alınan puanların aritmetik ortalaması 109.40, standart sapması 19.64, ortancası 114, en düşük puan 39, en yüksek puan 140'dır.

Çizelge 2. BEİÖ Madde analizi sonuçları

Madde Numarası	*Madde-Toplam Korelasyonları*	*Üst % 27-Alt % 27 Farkın Anlamlılık Testi (t-testi)**
M 01	.629	7.895
M 02	.592	8.915
M 03	.677	8.581
M 04	.675	8.034
M 05	.582	9.266
M 06	.486	6.611
M 07	.381	5.391
M 09	.502	6.554
M 10	.440	6.892
M 11	.344	6.216
M 12	.392	5.009
M 13	.637	9.172
M 14	.456	5.444
M 15	.476	6.388
M 16	.706	9.668
M 17	.429	6.284
M 18	.442	6.483
M 22	.233	5.171
M 23	.331	4.761
M 25	.366	3.994
M 27	.688	8.614
M 28	.386	6.710
M 30	.454	7.213
M 31	.597	8.439
M 36	.562	8.960
M 37	.337	4.365
M 42	.250	5.683
M 46	.506	8.272
M 47	.465	6.583
M 50	.434	6.903

*(p=.000)

Özgün ölçeğin üç alt boyutunun pratik olarak Türkçe ölçekte de kullanılıp kullanılamayacağının sınanması için ayrıca bu alt boyutlar arası Pearson korelasyon katsayıları incelenmiştir. Buna göre, birinci alt boyut olan *geleneksel bilim anlayışı* özgün ölçekte 8 maddeden oluşurken Türkçe ölçekte bu alt boyuttan 6 madde, ikinci alt boyut olan *geleneksel fen eğitimi anlayışı* özgün ölçekte 14 maddeden oluşurken Türkçe ölçekte bu alt boyuttan 4 madde, üçüncü alt boyut olan *geleneksel olmayan bilim anlayışı* özgün ölçekte 9 maddeden oluşurken Türkçe ölçekte bu alt boyuttan 8 madde yer almıştır. Bu haliyle alt boyutlar arası korelasyonlar incelendiğinde, *geleneksel bilim anlayışı* ile *geleneksel olmayan bilim anlayışı* arasında ortanın üzerinde, negatif yönlü ve anlamlı (r=-.664, p=.000) bir korelasyon saptanmıştır, özgün ölçekte benzer biçimde bu iki alt boyut düşük fakat negatif yönlü anlamlı bir korelasyon (r=-.248, p=.0008) göstermektedir. *Geleneksel bilim*

anlayışı ile *geleneksel fen eğitimi* arasında ise orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı (r=.553, p=.000) bir korelasyon saptanmıştır, özgün ölçekte de bu iki alt boyut arası korelasyon orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlıdır (r=.418, p=.0001). Öte yandan, *geleneksel olmayan bilim anlayışı* ile *geleneksel fen eğitimi anlayışı* arasında ortanın üzerinde, negatif yönlü ve anlamlı (r=-.602, p=.000) bir korelasyon olduğu görülmüştür. Bu üç alt boyutun ölçek toplam puanları ile korelasyonları ise şöyledir; geleneksel bilim anlayışı-toplam (r=.829, p=.000), geleneksel fen eğitimi anlayışı-toplam (r=.758, p=.000), geleneksel olmayan bilim anlayışı-toplam (r=-.892, p=.000). Görüldüğü gibi, her üç alt boyutun birbirleriyle korelasyonları orta ve ortanın biraz üzerinde, ölçek toplam puanları ile korelasyonları ise yüksek düzeyde ve anlamlıdır. Üstelik beklenebileceği gibi geleneksel olan ve olmayan bilim anlayışı alt boyutları birbiriyle negatif yönlü korelasyon göstermektedir. Ayrıca özgün ölçekte 14 maddeyle yer alan geleneksel fen eğitimi alt boyutundan Türkçe ölçeğe sadece 4 madde girmesi de bu alt boyutu oldukça zayıflatmıştır. Bu durum, özgün ölçeğin alt boyutlarının Türkçe ölçekte bağımsız alt boyutlar olarak kullanılmasının anlamlı olmayacağını düşündürmekte ve ölçeğin tek faktörlü iki-uçlu (bipolar) yapısını desteklemektedir. Bu haliyle ölçek, bir uçta geleneksel ve diğer uçta geleneksel olmayan bilim anlayışına inancı yansıtan bir yapıya sahiptir.

SONUÇ

Bu çalışmada Pomeroy tarafından geliştirilmiş olan *Bilimsel Epistemolojik İnançlar Ölçeği*'nin Türk örneklem grubu üzerinde geçerlik ve güvenirliği incelenmiştir. Bu doğrultuda 50 maddeden oluşan özgün İngilizce ölçek öncelikle Türkçe'ye çevrilerek kültürel bağlamda anlaşılırlığını sağlamak üzere ifadelerin bazıları yeniden düzenlenmiş, ardından İngilizce ve Türkçe formları arasında madde eşdeğerliği sağlanmış ve daha sonra ölçek 204 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek üzere uygulanan faktör analizinin ilk aşamasında 20 madde faktör yük değerlerinin düşüklüğü ya da birden çok faktörde yüksek yük değerine sahip olmaları nedeniyle ölçekten çıkarılmış ve kalan 30 madde için analiz tekrarlanmıştır. 30 maddelik bu ölçeğin (Ek 2) güçlü bir tek faktörlü yapı göstermesi ve madde analizine dayalı olarak hesaplanan Cronbach Alfa içtutarlılık katsayısının.91 gibi yüksek bir değerde olması nedeniyle sonuçta geçerli ve güvenilir bir ölçeğe ulaşılmıştır. Bu yeni ölçek temelde bireylerin bilim anlayışlarını yansıtan iki-uçlu bir yapı göstermektedir. Ölçekte yer alan 30 maddenin geleneksel bilim anlayışını yansıtan 22 maddesi olumlu (+), geleneksel olmayan bilim anlayışını yansıtan 8 maddesi ise olumsuz (-) yönde kodlanmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puan geleneksel bilim anlayışına, düşük puan ise geleneksel olmayan bilim anlayışına güçlü inancı göstermektedir. Pomeroy'un ölçeğini Çince'ye uyarlayan Tsai (1996, Aktaran: Tsai, 1998) de bu çalışmada ulaşılan sonuca benzer biçimde ölçeği geleneksel olan ve geleneksel olmayan bilim anlayışını yansıtan iki-uçlu bir yapı olarak uyarlamıştır. Bununla birlikte, bu

çalışmanın örnekleminin yalnızca sınıf öğretmenlerinden oluşması nedeniyle Türkçe ölçeğin özgün ölçekten farklı bir faktör yapısı göstermiş olması da olasıdır. İleride, daha büyük ve değişik özelliklerdeki örneklemler üzerinde (örneğin; fen bilgisi, fizik, kimya, biyoloji öğretmenleri, öğretmen adayları ya da bilim insanları gibi) ölçeğin faktör yapısını yeniden incelemeye yönelik çalışmaların yapılmasında ve ayrıca bilimsel epistemolojik inançlarla ilişkili olabilecek diğer değişkenleri de inceleyen çalışmaların yapılmasında yarar vardır. Örneğin, Aşkar ve Sancar (1988) temel bilimler alanında görev yapan bilim insanlarının bilimsel çalışmalara yönelik tutumlarını ölçmek üzere bir ölçek geliştirmişlerdir. Bilim insanlarının bilimsel epistemolojik inançları ile bilimsel çalışmalara yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenebilir. Ayrıca, Türk öğrenci ve öğretmenlerinin bilimsel epistemolojik inançlarının öğrenme ve öğretim süreçleri üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmaların yapılmasına da gereksinim vardır. Ölçeğin ileride gerçekleştirilecek bu tür çalışmalarda kullanılması umulmaktadır.

KAYNAKLAR

Aşkar, P. ve Sancar, M. (1988). The development of an attitude scale toward scientific study among basic scientists. *Orta Doğu Teknik Üniversitesi İnsan Bilimleri Dergisi, 7,* (2), 17-21.

Hammer, D. (1995). Epistemological considerations in teaching introductory physics. *Science Education, 79,* (4), 393-413.

Hashweh, M. Z. (1996). Effects of science teachers' epistemological beliefs in teaching. *Journal of Research in Science Teaching, 33,* (1), 47-63.

Hlynka, D. (1995). Six postmodernisms in search of an author. G. J. Anglin (Ed.), *Instructional technology: Past, present, and future. (2nd ed.),* (113-118). Denver, CO: Libraries Unlimited.

Pomeroy, D. (1993). Implications of teachers' beliefs about the nature of science: Comparison of the beliefs of scientists, secondary science teachers, and elementary teachers. *Science Education, 77,* (3), 261-278.

Tsai, C.-C. (2000). The effects of STS-oriented instruction on female tenth graders' cognitive structure outcomes and the role of student scientific epistemological beliefs. *International Journal of Science Education, 22,* (10), 1099-1115.

Tsai, C.-C. (1999a). Content analysis of Taiwanese 14 year olds' information processing operations shown in cognitive structures following physics instruction, with relations to science attainment and scientific epistemological beliefs. *Research in Science and Technology Education, 17, (2),* 125-138.

Tsai, C.-C. (1999b). Laboratory exercises help me memorize the scientific truths: A study of eight graders' scientific epistemological views and learning in laboratory activities. *Science Education, 83,* 654-674.

Tsai, C.-C. (1998). An analysis of scientific epistemological beliefs and learning orientations of Taiwanese eight graders. *Science Education, 82*, 473-489.

Tsai, C.-C. (1996). *The interrelationships between junior high school students' scientific epistemological beliefs, learning environment preferences and cognitive structure outcomes.* Yayımlanmamış doktora tezi. Teachers College, Columbia University, New York, NY.

EK 1. POMEROY'S SCIENTIFIC EPISTEMOLOGICAL BELIEFS SURVEY © (POMEROY, 1993)

01. Scientific knowledge starts with observations of nature.
02. The process of scientific discovery often involves a high degree of playfulness and creativity.
03. The process of scientific discovery often involves an ability to look at things in ways which are not commonly accepted.
04. The acquisition of new knowledge moves from observation to hypothesis to testing to generalizing theory.
05. Intuition plays an important role in scientific discovery.
06. Scientists are most likely to achieve discovery by focusing selectively on the topic of inquiry.
07. The most ideal form of scientific discovery is that in which scientists divorce themselves from their own personal and emotional involvement with inquiry.
08. There are some scientific studies which are considered valid and significant which are not based on experimentation.
09. Science is the ideal of the knowledge in that it is a set of statements which are objective; i.e. their substance is determined entirely from observation.
10. The actual work of scientists can be described as art.
11. Scientist rigorously attempt to eliminate human perspective from our picture of the world.
12. Most scientists rely on theories to guide them in their interpretation of experience, reducing their reliance on raw impression.
13. Insofar as a theory cannot be tested by experience, it ought to be revised so that its predictions are restricted to observable phenomena.
14. Different cultural groups have different process of gaining valid knowledge of natural laws.
15. Legitimate scientific ideas sometimes come from dreams and hunches.
16. It is necessary for scientists to be keenly aware of the rules which they follow and tools they use in their pursuit of knowledge.
17. The course of scientific discovery resembles the process of reaching a difficult judicial decision.
18. Because of the validity of scientific method, knowledge obtained by its application is determined more by nature itself than by the choices the scientists make.
19. Science is a set of practices and a body of the knowledge developed by scientific community of people.
20. Scientific neutrality has never really been achieved.
21. A legitimate aim of scientific knowledge is to control nature.
22. The process of scientific discovery often involves purposeful discard of accepted theory.
23. The purpose of science is to establish intellectual control over experience in terms of precise laws which can be formally set out and empirically tested.
24. There is a significant amount of knowledge in folklore and myth.
25. It is not unusual for scientist to get ideas from a variety of seemingly unrelated scientific and non-scientific sources.
26. The best way to prepare to become a scientist is to master the scientific body of knowledge available in the finest texts.
27. Non-sequential thinking, i.e. taking conceptual leaps, is characteristic of many scientists.
28. Scientists integrate many processes concurrently.
29. Most scientists believe nature strictly obey laws.

Ek 1. – devam

30. Science is based on experiments which any other competent scientist in the field should be able to repeat at will.
31. Science learning should proceed, wherever possible, hierarchically.
32. If there must be a choice between well understood concepts and facility with processes of discovery, the teacher should emphasize the concepts.
33. In the science education, a few concepts explored deeply are more desirable as a goal than broad overview.
34. If children are playing and having fun in science experiments, not much science learning is likely to be taking place.
35. A big weakness of discovery activities in science education is the difficulty in getting the children to come up with the right answers.
36. It is important that elementary level teacher fully understand concepts they are teaching.
37. Reading and worksheets can be very effective way to teach science.
38. Students who have difficulty in mathematics are likely to do poorly in science.
39. Students' ability in art and /or music has little, if any, relation to their ability in science.
40. Children in science should be discouraged from "wild" ideas and encouraged to think carefully and logically.
41. It is important that students have correct concept before going on in their science teaching
42. It is important for students to learn the step of scientific method, from observation, hypothesis, experimentation, generalization, to theory.
43. Because of the amount of specific information to be taught in science, at least 50% of science courses should be lecture.
44. A big problem in science education today is that it is so expensive to do meaningful laboratory experiments at all grade levels.
45. In performing experiments, the best learning is likely to take place if students are able to work alone.
46. If students are considering careers in science, they should be encouraged to take as much science as possible for their electives in high school.
47. The way science is taught is a bigger problem in the USA than the teachers' level of competence in scientific concepts.
48. If girls were better than they are in mathematics, more would probably enter science as a career.
49. You don't have to be good in science to be good at teaching science.
50. The biggest key to increasing scientific literacy is increasing students' ability to read science texts and articles.

EK 2. BİLİMSEL EPİSTEMOLOJİK İNANÇLAR ÖLÇEĞİ

01. Bilimsel bilgi doğanın gözlemlenmesiyle başlar. (+)
02. Bilimsel buluş süreci çoğunlukla yoğun bir yaratıcılığı ve zevk almayı gerektirir. (+)
03. Bilimsel buluş süreci çoğunlukla olay ya da olgulara genel kabulün dışında bir gözle bakabilme yeteneğini gerektirir. (-)
04. Yeni bilimsel bilginin kazanılması gözlemden denencelere, sınamadan genellemeye, oradan da kuram oluşturmaya doğru ilerler. (+)
05. Sezgi, bilimsel buluşta önemli bir rol oynar. (-)
06. Bilim insanları araştırma konularına seçici olarak odaklandıklarında büyük olasılıkla buluş yapmayı başarırlar. (+)
07. Bilim insanlarının yaptıkları araştırmalara kendi kişisel ve duygusal bakış açılarını katmamaları, bilimsel buluşun en ideal biçimidir. (+)
08. Bilim, nesnel ifadelerden oluşan bilgilere ulaşmayı hedefler. (+)
09. Bilim insanlarının gerçek işi sanat olarak tanımlanabilir. (+)
10. Bilim insanları, büyük bir özenle sıradan insanların dünyaya ilişkin bakış açılarını değiştirmeye çalışırlar. (+)
11. Çoğu bilim insanı, doğaya ilişkin ilk izlenimlerine aşırı derecede güvenmelerini azaltacak ve deneyimlerini yorumlamada kendilerine rehberlik edecek kuramlara güvenirler. (+)
12. Bir kuramın geçerliliği, yalnızca deneyimlerle sınanamayacağından ve önermeleri de gözlemlenebilir olgularla sınırlı olduğundan kuramın geçerliliği sürekli gözden geçirilmelidir. (+)
13. Farklı kültürlerin doğa yasalarına ilişkin geçerli bilgiye ulaşmada farklı süreçleri vardır. (-)
14. Mantıklı bilimsel düşünceler bazen hayallerden ve önsezilerden doğar. (-)
15. Bilim insanlarının bilgiye ulaşmada izledikleri kuralların ve kullandıkları araçların kesinlikle bilincinde olmaları gereklidir. (+)
16. Bilimsel buluş süreci zor bir hukuki karar verme sürecine benzer. (+)
17. Bilimsel yöntemin geçerli olması zorunluluğundan dolayı, bilimsel bilgiler, bilim insanlarının yaptıkları kişisel seçimlerden çok doğanın kendi yasalarınca belirlenir. (+)
18. Bilimsel buluş sürecinde, çoğunlukla kabul edilen kuram amaçlı olarak çürütülmeye çalışılır. (-)
19. Bilimin amacı, deneyimleri geçerliliği ve güvenirliği sınanmış mutlak yasalar aracılığıyla denetlemektir. (+)
20. Bilim insanları için birbiriyle ilişkisiz görünen bilimsel ve bilimsel olmayan kaynaklardan düşünce üretmek alışılmamış bir şey değildir. (-)
21. Düz bir mantıkla düşünmek yerine kavramlar arasında karmaşık ilişkiler kurabilmek çoğu bilim insanının özelliğidir. (-)
22. Bilim insanları pek çok işlemi aynı anda yaparlar. (-)
23. Bilim, aynı alandaki diğer yetkin bir bilim insanının gelecekte tekrar edebileceği deneylere dayalıdır. (+)
24. Fen öğrenme olanaklı olduğu ölçüde aşamalı olarak ilerlemelidir. (+)
25. İlköğretim düzeyindeki öğretmenlerin öğrettikleri kavramları tam anlamıyla anlamış olmaları önemlidir.(+)
26. Okuma ve çalışma yaprakları fen öğretiminde çok etkili bir yol olabilir. (+)
27. Öğrencilerin gözlem, denenceler (hipotezler), denemeler, genellemeler ve kuramları içeren bilimsel yöntemin aşamalarını bilmeleri önemlidir. (+)
28. Öğrenciler ileride fenle ilgili bir meslek seçmeyi düşünüyorlarsa, lisede olanaklı olduğu ölçüde fenle ilgili çok sayıda seçmeli ders almaları teşvik edilmelidir. (+)
29. Türkiye'de öğretmenlerin bilimsel kavramlardaki yetkinliğinden çok, fen bilgisini öğretmede kullandıkları yaklaşımlar daha büyük bir sorundur. (+)
30. Bilimsel okur-yazarlığı arttırmanın en önemli anahtarı öğrencilerin fenle ilgili ders kitapları ve makaleleri okuma yeteneklerini arttırmaktır. (+)

Bölüm Editörü

Prof. Dr. Bekir Özer
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
bozer@anadolu.edu.tr

Türkiye'de Okul Öncesi Öğretmeni Yetiştirmeye Dönük İlk Program ve Uygulamalar

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

TÜRKİYE'DE OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENİ YETİŞTİRMEYE DÖNÜK İLK PROGRAM VE UYGULAMALAR

Dr. Duygu S. Güler
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Fakültesi
Yrd. Doç. Dr. Faruk Öztürk
Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
guler@education.ankara.edu.tr

Özet

Bu makalede, Türk eğitim tarihinde ilk kez açılan Ana Öğretmen Okulunda uygulanan programda yer alan derslerle bu derslerin içerikleri eğitsel açıdan incelenmektedir. Bu program Kız Öğretmen Okulu Programından çok farklı değildir. Ancak programda yer alan, eğitim bilimleri/pedagoji, psikoloji, Froebel yöntemleri ve el işleri ile sağlık derslerinin içeriklerine önem verildiği ve öğretmen adaylarına pedagojik formasyon kazandırmaya yönelik bir anlayış olduğu görülmektedir. Ayrıca, öğretmenlik uygulaması için bir uygulama ana okulunun açılması da okul öncesi öğretmeni yetiştirme ile ilgili uygulamalar açısından oldukça önemli bir gelişme olmuştur.

Anahtar Sözcükler

Anaokulu, okul öncesi eğitim, öğretmen yetiştirme programı.

Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi
The Journal of Educational Sciences and Practice
ISSN 1303 1775

©2003, Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 2, (4), 261-275

FIRST CURRICULUM AND APPLICATIONS FOR PRESCHOOL TEACHER TRAINING IN TURKEY

Dr. Duygu S. Guler
Ankara University
Faculty of Educational Sciences
Asst. Prof. Dr. Faruk Ozturk
Yuzuncu Yil University
Faculty of Education
guler@education.ankara.edu.tr

Abstract

The content of courses and the earliest teacher-training programme of Turkey for nurseries were analyzed in this article. The courses and content of relevant program did not differ from the programme of the women's teacher training colleges but some courses such as educational sciences/pedagogy, psychology, Froebel method, handcraft, hygiene were paid special attention. Moreover, the pedagogy's subjects had priority especially. Another important development was the establishment of laboratory nursery school for practice of teacher candidates.

Keywords

Nursery school, pre-school education, teacher training program.

©2003, Educational Sciences and Practice, 2, (4), 261-275

GİRİŞ

Türk eğitim tarihinde, öğretmenlik mesleğinin düşünce ve uygulama olarak ortaya çıkışı, II. Mahmut dönemine kadar uzanmaktadır. Buna paralel olarak "okul öncesi" eğitime öğretmen yetiştirme konusu, II. Meşrutiyet döneminde 1913-1914 öğretim yılında Darülmuallimat'ta (Kız Öğretmen Okulu) açılan bir sınıfla (Ana Muallime Sınıfı) gündeme gelmiştir. Fakat bu girişim bugünkü anlamda, eğitim bilimlerine uygun bir programdan çok, günün pratik gereksinimlerini karşılamaya yönelik bir harekettir. Bu çalışmada, ilk açılan Ana Muallime Mektebi'nin ders programı ve derslerinin içerikleri incelenmektedir.

"Öğretim Yöntemi","Öğretmen" Kavramı ve İlk Uygulamalar

Mekatib-i Umumiye Nezareti'nin (Milli Eğitim Bakanlığı) kuruluşu ve rüşdiyelerin açılmasından sonra, geleneksel Osmanlı eğitim sisteminin ve din bilginlerinin etkisi dışında, yeni bir eğitim-öğretim kademesinin açılması, medrese dışı ve "usul-i cedid"e (Akyüz, 2001) göre öğretim yapabilecek öğretmenlerin yetiştirilmesi önemli bir sorun olarak kendini hissettirmiştir. Bu aşamada temel sorun, "nasıl bir öğretmen tipine gereksinim duyulduğu" sorunuydu. Yeni açılan öğretim kademelerine gerekli olan öğretmenlerin yetiştirilmesi için 1848 yılında açılan Darülmuallimin'de (Erkek Öğretmen Okulu) öğretmen adaylarına, medresede verilen eğitimden daha farklı bir eğitim verilmesi gerekiyordu. Yeni yetişecek olan öğretmenlerin özellikle matematik ve "dünyevi" olarak adlandırılan dersleri okutabilmeleri için, bu dersleri ve eğitim öğretim yöntemlerini öğrenmeleri gerekmekteydi (Akyüz, 2002). Aynı zamanda, Maarif-i Umumiye Mazbatası'nda yer alan Darülmualliminlerin açılış amacında, matematik ve fen derslerini okuyup, anlayıp okutabilecek ayrıca fen bilimlerinin öğretim yöntemlerini öğrenip bu şekilde öğretebilecek öğretmenlerin yetiştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (akt. Öztürk, 1996). Böyle bir gerekçenin ifade edilmiş olması bile bir ilerleme sayılabilir. Ayrıca, öğretmenlik mesleği ve öğretim yöntemlerine ilişkin derslere de Darülmuallimin programında yer verilmiştir. Ancak, öğretmenlerin medrese geleneği ile değil, bilimsel yöntemlerle yetiştirilmeleri gerektiğine inanılmış ve bu yönde yenilikler getirilmiş olmasına rağmen uygulamada geleneksel yapı etkisini kaybetmemiş, özellikle İkinci Meşrutiyet'e kadar medrese geleneği daha baskın bir rol oynamıştır (Akyüz, 1990; Öztürk, 1996).

Diğer taraftan okul öncesine yönelik öğretmen yetiştirme uygulamalarında da aynı bakış açısının izlendiği görülmektedir. Dinsel/geleneksel yapıdan kaynaklanan, "İslam'da ilim kadın-erkek herkese farzdır" ilkesinden hareketle kız çocuklarının okutulmasına karar verilirken, bu çocuklar için kadın öğretmen bulunması sorunu gündeme gelmiştir. Kızların eğitimi için, sırf kız çocuğu olduğu için eğitimsiz kalmamaları, bir meslek sahibi olabilmeleri amacıyla değil, kız rüşdiyelerindeki öğretmenlerin çoğunun erkek olması ve bu durumun dinsel açıdan uygun bir durum olmadığı gerekçesiyle kadın öğretmen yetiştirme yoluna

gidilmiştir. Bundan dolayı, 1870 yılında açılan Darülmuallimat'ın öğretim kadrosunda görevlendirilecek öğretmenlerin de yaşlı ve özellikle "iyi ahlaklı" olmasına özen gösterilmiştir (Satı, 1334). Bu okulda sadece dikiş nakış gibi bazı meslek dersleri için gayrimüslim kadın öğretmenler çalıştırılmıştır.

Burada vurgulanan nokta, ilk başlarda öğretmenlik mesleğinin pedagojik amaçlar doğrultusunda olması istenirken sonradan bunun tersine, *çoğunlukla* dinsel ve geleneksel reflekslerin etkili olduğudur. Nafi Atuf (1931), bu alanda açılan öğretmen okullarının eğitim esaslarından yoksun olduğu için "medrese" ruhu taşıdığını ileri sürmüş ve Selim Sabit Efendi dışında dönemin eğitimcilerini bilimsel bir pedagojinin oluşum ve gelişimine çaba sarf etmedikleri yönünde eleştirmiştir.

Fakat bütün bunlara rağmen, İkinci Meşrutiyet döneminde Satı Bey Darülmuallimin'e müdür olarak atanınca bir dizi reform ve yeniliklerle adını duyurmuştur. Satı Bey'in 1910-1911 öğretim yılından itibaren öğretmen yetiştirme sorununa ciddi olarak ve ilk kez, bilimsel açıdan yaklaştığı görülmektedir. Satı Bey, Dârülmuallimin programında "genel bilgi"den başka, "meslek bilgisi"nin de olması gerektiğini belirtmiş ve ilk iş olarak programlarda "eğitim bilimleri ve öğretim yöntemleri" konusuna önemli bir yer verilmesini sağlamıştır (Satı, 1334). Aynı zamanda, öğretmenlerin genel yöntemlerin yanında her dersin öğretim ilkelerini de öğrenmelerine yarayacak düzenlemeler yapmıştır. Meşrutiyet dönemi eğitiminde, özellikle yöntem ve tekniklere ilişkin yenilikler görülmekle beraber, "öğretmen yetiştirmenin amacı bilimsel olmaktan çok milli kültürü kazandırıcı olmalıdır" şeklindeki yaygın düşüncelere rağmen, Satı Bey özellikle öğretmen yetiştirmede "millilik"ten çok bilimsel yeterliliği ön plana çıkarmaya çalışmıştır (Akyüz, 2001).

Ana Muallime Mektebi

Türk eğitim tarihinde okulöncesi öğretmeni yetiştiren ilk kurum olan Ana Muallime Mektebi'nin düşünsel temelleri, yukarıda açıklanan tartışmalar ve girişimlerce belirlenmiş ve ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan Meşrutiyetin ilanından sonra Darülmuallimatın kalitesini yükseltmek için Edhem Nejad'ın getirdiği öneriler arasında, ülkede anaokullarına ağırlık verilmesi, buralara öğretmen yetiştirmek için de Anaokulları Darülmuallimatının açılması gerektiği yer almaktadır. Edhem Nejad açılacak olan bu okula rüşdiye mezunlarının alınmasını ve iki-üç dönemlik bir sürede, mutlaka bir Avrupa ülkesinin yardımı ile, mükemmel eğitim verilmesini gerekli görmüştür (Ergün, 1978).

İkinci Meşrutiyetin ilânından önce bazı illerde özel anaokulları açılmaya başlamıştı. İlk resmî anaokulları ise Balkan Savaşlarından sonra açılmış ve yayılmaya başlamıştır. Ancak, eğitimle ilgili çeşitli yenileşme girişimlerinde olduğu gibi, bu işe de hazırlıksız olarak başlanmış, anaokulları için kadın öğretmen yetiştirilmemiş olduğundan, Türk anaokullarında Ermeni ve Yahudi bayan öğretmenler

görevlendirilmiştir. Okulların yönetiminden eğitim ve öğretimine kadar her şey onların yetki ve sorumluluğuna bırakılmış, okullarda çocuklara öğretilen şarkı ve şiirler bile onlar tarafından yazılmıştır. Anaokullarında artık Avrupa'da terkedilmiş, zararlı anlayış ve yöntemlerin kullanılması söz konusu olmuştur (Akyüz, 1996). Bu nedenle, sayıları her geçen gün artan anaokullarına öğretmen yetiştirme gereksinimi gündeme gelmiştir. İşte bu nedenle, 1914-1915 öğretim yılında, Darülmuallimat'a Ana Muallime Mektebi'nin eklenmesi ve uygulamalar için de bir Ana Mektebi'nin açılması dikkat çekici ve önemli bir eğitsel hareket olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca açılan bu okula sadece kız öğrenciler alındığı için anaokulu öğretmenliği, günümüz uygulamalarından farklı olarak sadece kadınlara uygun bir meslek olarak görülmüştür. Bu durumun düşünsel temellerini yine Selim Sabit Efendinin pedagoji ile ilgili görüşlerinde bulmak mümkündür. Çocuklarla sürekli beraber olan kişinin daha çok kadınlar olduğuna dikkat çeken bu nedenle de anne terbiyesine büyük önem veren Selim Sabit Efendi sıbyan mektebi muallimlerinin kadın olmalarının daha faydalı olacağını düşünmüştür (Nafi Atuf, 1931).

Yukarıda değinilen gerekçelerle birlikte, İkinci Meşrutiyet'ten sonra hızla açılmaya başlayan anaokullarına Türk bayan öğretmen yetiştirmek amacıyla bakanlık bu alana yönelmek zorunda kalmıştır. Darülmuallimat bünyesindeki Ana Muallime Sınıfı'na ilk yıl (1913-1914) çoğu yatılı olmak üzere 23 parasız Müslüman kız öğrenci alınmıştır. Böylece Edhem Nejad'ın fikirleri kısmen de olsa gerçekleşmiştir. 1914-1915 yılında ise bu sınıf, yeni bir ders programıyla Ana Muallime Mektebi olarak bir yıllık öğretim veren bir okul haline getirilmiştir.

İlk açılan bu "Ana Muallime Sınıfı"nın ders programı ise şu derslerden oluşmaktaydı: *İlm-i ruh-ı etfal* (Çocuk psikolojisi), *Terbiye*, *Froebel Tedrisatı ve El İşlerinin Nazari Kısmı*, *İmla*, *Kıraat*, *Ulum-ı tabiiye* (doğa bilimleri: zooloji, botanik, madenler hakkında genel bilgiler, anatomi hakkında kısa bilgi ve çocuk sağlığı hakkında bilgiler), *Hıfzısıhha* (Sağlık koruma), *Hesap*, *Geometriye Giriş*, *Gına* (Müzik) *ve Piyano*, *Osmanlı Tarihi*, *Osmanlı Coğrafyası*, *Beden Eğitimi* ve *Ders Uygulamaları* (Akyüz,1997, 173-175).

Ayrıca 5 Temmuz 1915 tarihli Darülmuallimin ve Darülmuallimat Nizamnamesi'nde bu bölüme alınacak öğrencilerin ya Darülmuallimat-ı İbtidaiyye (ilkokul öğretmenliği okulu) ikinci sınıfını bitirmiş ya da bu seviyede bilgiye sahip oldukları sınavla belirlenen öğrencilerden olabileceği belirtilmektedir. Bu bölüme alınacak kız öğrencilerin yaşları da en az 17 en fazla 24 olarak belirlenmiştir (Maarifi Umumiye Nezareti, 1331).

Bu okul hem Birinci Dünya Savaşı ve savaşın getirdiği olumsuz etkiler hem de ihtiyaç olmadığı gerekçesiyle 1919 yılında kapatılmıştır. Bu süre içerisinde bu bölümden toplam 370 öğrenci mezun olmuştur. Bu program, Türk eğitim tarihinde Anaokulu öğretmeni yetiştirmede *ilk* girişim olarak yerini almıştır (Akyüz, 1997)

Darülmuallimât Ana Muallime Mektebi Ders Programı ve Ders İçerikleri

19 Şubat 1330 (4 mart 1915) tarihli Darülmuallimat programında yer alan Ana Muallime Mektebi Ders Programı (Maarifi Umumiye Nezareti, 1330) Çizelge 1'de verilmiştir.

Çizelge 1. Ana Muallime Mektebi ders programı

Saat/Hafta	*Dersler*
1	Ulûm-i Diniye
3	İlm-i Ruh
2	Fen-ni Terbiye
2	Froebel Tedrisatı ve El İşlerinin Nazari Kısmı
1	İmla
3	Kıraat
3	Ulûm-i Tabiiye
1	Hıfzıssıhha
2	Hesap
2	Hendese
2	Gına ve Piyano
2	Tarih-i Osmanî
1	Coğrafya
1	Terbiye-i Bedeniye
6	Tatbikat
1	Resim
Toplam	33 saat

Derslerin İçerikleri

Ana Muallime Mektebi dersleri ve içeriği, 1915 (1330) tarihli Darülmuallimat Programı içerisinde yer aldığı şekliyle bilinmektedir. Fakat bu derslerin içerikleri, Darülmuallimat derslerinin içeriklerinden ayrı olarak yayınlanmamıştır. Programda yer alan derslerin ve içeriğin Darülmuallimat programında yer alan içerik olduğu sanılmaktadır. Çünkü bu bölüme alınacak öğrencilerin daha önce de belirtildiği gibi Darülmuallimat ikinci sınıfı bitirmiş ya da bu derecede bilgi sahibi olmaları gerekmekteydi. Bundan dolayı ayrı bir programa yer verilmemiştir. Dolayısıyla Darülmuallimat için yayımlanan "müfredat" bütün Darülmuallimat için geçerli bir programdır. Programda, Fen-ni Terbiye, İlm-i Ruh, Froebel Tedrisatı ve El İşlerinin Nazari Kısmı gibi derslerin bulunması, pedagojik formasyonun göz ardı edilmediğini göstermektedir. Fakat bu derslerin nasıl ve kimler tarafından verildiği, ders içerikleri kadar önemli bir konudur.

Nafi Atuf, henüz yeterli fikri eğitim almamış bayanlara bırakılan bu dersleri tam anlamıyla öğretmenin ve yetişen öğretmenlerin de çocukların psikolojik durumlarını tanır bir hale getirmenin çok zor, hatta "olanaksız" bir iş olduğunu belirtmektedir (Akyüz, 1997). Ana Muallime Mektebinde görev yapan bu öğretmenlerin eğitim durumu ve bilgisi hakkında yeterli veri olmadığı için bu derslerin bilgi ve uygulama boyutunda nasıl öğretildiği konusunda da yeterli bilgi yoktur. Fakat Nafi Atuf, o tarihlerde bütün öğretmen okullarında Satı Bey'in *Fen-ni Terbiye* adlı pedagoji kitabının okutulduğunu bildirmektedir (akt. Kafadar, 1997). Satı Bey'den önce de eğitim bilimlerine ilişkin bazı kitaplar yazılmış ve okullarda okutulmuştur (özellikle usul-i cedid hareketi içinde yer alan Selim Sabit Efendi ve Ayşe Sıdıka Hanım'ın kitapları gibi). Ancak, özel olarak öğretmenlik mesleği ve bu mesleğin eğitim bilimine uygun olarak sistemli ve programlı bir şekilde yürütülebilmesi, Satı Bey'in bu uğurda verdiği mücadele sonucu yerleşmiştir. Bu çerçevede Satı Bey 1909 yılından sonra Darülmuallimin'in başına gelerek ilk iş olarak müzik, resim, el işleri gibi derslerin programda yer almasını sağlamıştır. Öğretim yöntemlerine ilişkin özel konferanslar düzenlemiş, bilimsel bir dergi olan Tedrisat-ı İptidaiyye Mecmuası'nı çıkarmış, uygulama okulu açmış, sınıf dışı öğretim yöntemi olarak eğitsel geziler (fabrika-müze), gözlem ve deney yöntemleri, keşif yoluyla öğrenme stratejisi (Usul-i Tekşifi), görsel öğretim (Tedrisat-ı Ayani) gibi yenilikleri Darülmuallimin ve Darülmuallimat'a yerleştirdiği öğretmenlerle yaymaya çalışmıştır. Yeniden yapılanma sürecinde bu okul öğretim kadrosunda bulunanlardan çoğunu değiştirmiş, yalnız üç öğretmeni yerinde bırakmıştır (Ülken, 1992). Çünkü o döneme kadar bu öğretmen okullarında yer alan öğrenci ve öğretmenler çoğunlukla medreseden gelme, yerde hasır üzerinde ders yapan, terlikle sınıfa giren kişilerdi. Satı Bey giriştiği bu düzenleme ile bu okulları dönemine göre önemli düzeyde eğitim bilimsel bir şekle sokmayı başarmıştır (Akyüz, 2001). Satı Bey'in özellikle öğretim yöntemlerine verdiği önem ve öğretmen yetiştirme konusunda "reformist" bir tutum izlemesi, o dönemde öğretmen yetiştirme anlayışında niteliğe önem verildiğinin göstergesidir.

Programda yer alan derslerin içerikleri özetle şu konulardan oluşmaktadır (Maarifi Umumiye Nezareti, 1330, 6-9):

Ulum-i Diniye (Din Bilgisi). Din bilgisi dersi, diğer okul programlarında da olduğu gibi, dönemin eğitim sistemi ve tarihsel/toplumsal gerçeklerine paralel olarak en önemli ders konumundadır. Programda çok geniş ve ayrıntılı bir şekilde haftada 1 saat olarak yer almaktadır. İslam dininin temel şartları, peygamberin hayatı, İslamiyet'in doğuşu, nikah ve şartları, aile ve aile içi ilişkiler (ana-baba hakları, çocuk hakları v.b.) gibi konular dersin genel çerçevesini oluşturmaktadır.

İlm-i Ruh (Psikoloji). Konular: "Ruhiyat"(Psikoloji) nedir?, diğer bilimler arasındaki yeri, yöntemi, yararları. "Ruhiyat" ın eğitimdeki uygulaması, irade, dikkat, zihin, muhayyile, hüküm, akıl, lisan, faaliyet, hafıza vb. kavramların açıklanması. Çocuk oyunları: bu oyunlar zihnin gelişimine nasıl yardım eder? Çocuk sevme-

yi/sevilmeyi nasıl öğrenir? Çocuklarda oluşturulacak ilk alışkanlıklar, taklit yeteneği: bunun yararı ve tehlikesi, korku: giderilmesi için ne yapılmalı? Mahzun çocuklar, asabi çocuklar, hassas çocuklar. Beden eğitiminin çocuklarda uygulaması ve geliştirilmesinin gerekliliği, çocukların halet-i bedeniyesi (beden durumu-yapısı) ve onun gelişimi, bedensel alışkanlıklar. İyi ve kötü alışkanlıklar, bedensel ve organsal egzersizler: jimnastik, oyun, elişleri, bahçıvanlık, maharet, çocuk ruhiyatı, valide ve mürebbiyenin görevleri hakkında meşhur eserlerden seçilmiş parçaların okutulması ve yorumu.

Fen-ni Terbiye (Eğitim Bilimleri/Pedagoji). Darülmuallimat programında "Tatbikat" ana başlığı altında, Fen-ni Terbiye, Usûl-i Tedris ve Mektep İdaresi alt başlığıyla ve konular karışık bir şekilde yer almaktadır. Tatbikat konuları bu alt başlıkların uygulama boyutunu oluşturmaktadır:

Usûl (Yöntem): Yazma ve talim yöntemi, başlıca tatbikatı, zihinsel kavrama ve terbiyeden elde edilecek yararlar; anlatmak, belletmek, buldurmak vb. için bilhassa mekteplerde takip edilecek usûller. Soru sorma uygulamaları: derslerde ve dersin özet/tekrarlarında sorular nasıl ve ne tarzda sorulmalıdır? Ders kitaplarının kullanım şekilleri ve öğrenciler kitapları nasıl kullanmalıdır? Yazı yazma uygulamaları: konunun önemi, aşırı yazı yazdırmanın sakıncaları, Psikoloji ve ahlâkın eğitime uygulanması ve ruhun eğitimi; genel ve mesleki eğitim. Tembel çocuk, hiddetli çocuk, sinsi çocuk,... bunların ıslahı için mürebbinin başvuracağı usullerin yazdırılması. Eğitimde ülfet ve ünsiyetin önemi, (ülfet: alışma, kaynaşma alışkanlık, insani ilişkiler kurma/ünsiyet: dostluk, görüşme, konuşma, arkadaşlık gösterme). Çocukları birbirlerine örnek göstermenin etkisi.Muallimlerin model olarak etkisi. Okullarda disiplin. Çocuğun varlığının, şahsiyetinin gelişimi, disiplin ve itaat kavramlarının uzlaştırılması (İnzibat ve itaatin te'lifi). Ödül ve ceza kavramlarının terbiye açısından eleştiri ve tartışılması. Mekteplerde nizam, sınıf dershane, kütüphane, müze vb. yerlerin eğitim ortamı olarak nasıl kullanılacağı konusu ve önemi. Eğitim teşkilatı ve yapısı, kanunlar, nizamnameler (yönetmelikler), tüzükler, okul idaresi.

İhtar. Özellikle fen-ni terbiye ve usûl-i tedris (öğretim yöntemleri) konularında konferanslar düzenlenmektedir. Bu konferanslarda özellikle okullardaki eğitim uygulamalarına ait herhangi bir konu münazara ve tartışma haline getirilmelidir. Böylece fen-ni terbiye uygulamaları yerine getirilmiş olur.

Froebel Tedrisatı ve El İşlerinin Nazari Kısmı. Eğitim tarihimizde, erken çocukluk dönemine yönelik başlatılan girişimlerde Froebel ve onun "çocuk terbiyesi usûlü" önemli bir yer tutmaktaydı. O dönemde Darülmuallimat programında rastlanan *"Froebel Tedrisatı ve El İşlerinin Nazari Kısmı"* dersinin kimler tarafından verildiği ve içeriği konusunda değişik bilgiler bulunmaktadır. Fakat bakanlığın yayınladığı ders programı içerikleri içinde bu dersin içeriğinin ne olacağı yer almamıştır. Büyük bir olasılıkla bu ders henüz yeni bir ders olduğu için hazırlanamamış olabilir. Bundan dolayı dersin içeriğinde hangi konuların yer aldığı tam

olarak bilinmemektedir. Diğer taraftan Kazım Nami'ye göre, programda yer alan bu dersi ne okutacak düzeyde hoca ne de Kazım Nami'nin çevirdiği ve diğer bir kaç çeviri kitaptan başka bir kaynak yoktur. Bundan dolayı ana muallime mektebindeki bu ders için "Froebel usulüyle öğretim yapabilecek öğretmen bulunamadığından ve başvurulan bilgisi sınırlı Ermeni bayan öğretmenlerin de Froebel usulünün ruhunu, gereği gibi kavrayamadıkları ve bu nedenle tam olarak öğretimin yapılamadığı" (Garsen, 1340) konusunda Kazım Nami yakınmalarını dile getirir. Derste okutulan konular ise bilinmemekle birlikte, o sırada Kazım Nami'nin bakanlık adına Fransızca'dan çevirdiği Çocuk Bahçesi Rehberi (Akyüz, 1997) adlı kitabın temel kaynak olması ve dersin içeriğinin de bu kitabın içeriğine dayandırılarak verilmiş olması mümkündür. Ancak, Ülken (1992), bu yıllarda (1914) Darülmuallimat'ın *psikoloji* ve *Froebel Tedrisatı ve El İşlerinin Nazari Kısmı* derslerinin öğretmenliğinin ek görev olarak Baltacıoğlu'na verildiğini yazmaktadır. Bu durumda, bu derslerin Avrupa'da bu konularda araştırmalar yapmış olan zamanın en iyi uzmanlarından birisi tarafından verildiği söylenebilir.

Okul öncesi eğitimi tarihinde oyunun ve oyuncağın çocuk gelişimindeki önemini ilk kez vurgulayan Alman eğitimci olan Friedrich Wilheim August Froebel'dir. Froebel ilk olarak çocuklar için "armağan" olarak nitelendirdiği toplar, küreler ve zarlar yapmaya başlamıştır. Sonrasında ise birbirinin içine geçen silindirlerden açılır kapanır küplerden, kağıt şeritlerden, iri boncuklardan ilginç oyuncaklar üretmeye devam etmiştir. Amacı çocukların bu oyuncaklarla renk, şekil, benzerlik, aykırılık, süreklilik gibi özelliklerin farkına varmalarını sağlamaktı. Froebel çocuğun kendini oyun ve oyuncaklarla ifade edebileceğini öne süren ilk eğitimcilerdendir. Froebel'in bu görüşleri hem Avrupa'da hem de ülkemizde çocuk eğitimi konusunda önemli bir etki yaratmıştır. Özellikle İkinci Meşrutiyet döneminde, çocuk eğitimi konusunda, "çocuktan hareket" akımının etkisi dönemin etkin eğitimcilerinin düşüncelerinde hissedilmektedir. Diğer taraftan o dönem moda olan bahçe okulu (Bahçe Mektebi) gibi uygulamalarda bu etkiyi görmek mümkündür. Bu şekilde, Bursa, Selanik, İzmir ve son olarak da Hıdır Paşa gibi yerlerde *Bahçe Mektebi*'nin açıldığı bilinmektedir (Mustafa Refik,1328). Fakat Darülmuallımat'ın Pedagoji ve *Froebel Tedrisatı ve El İşlerinin Nazari Kısmı* dersini yürütse de Baltacıoğlu, Froebel ve onun klasik el işleri uygulamalarına pedagojik açıdan karşı olduğunu da ileriki yıllarda dile getirecektir. Çünkü Baltacıoğlu, 1910'lu yıllarda Avrupa ülkelerine bu alanda araştırma yapmak için gitmiş ve oradaki gözlemlerine dayanarak, sonraki yıllarda, artık el işlerinin "Froebel suniliğinden kurtarılması" gerektiğinin üzerinde sıklıkla durmuştur. 1945 tarihli Batıya Doğru adlı eserinde şu fikirleri ileri sürer: Batı eğitimcilerinden Pestalozzi ve Froebel korkunç bir çıkmaza saplanıp kalmıştır. Froebelin uygulamaları, yeni insanı yaratmak gücünden yoksundur. O'na göre Froebel yöntemleriyle, çocuğu yalancı ve yapmacık işlerle uğraştırmak pedagojiyi öldürmektir (Baltacıoğlu, 1945). Kendi geliştirdiği *İçtimai Mektep* modelindeki "randıman ilkesi"ne göre, Froebel ve diğerlerinin el işleri uygulamaları çocuğu üretici yapmaz ve gerçek hayatla yüz yüze getiremez olduğunu iddia eder (akt.

Kafadar, 1997). Ayrıca, yine Froebel'in "Kindergarten" adlı uygulamasından etkilenerek İstanbul'da açılan çocuk bahçelerini eleştirirken de Froebel'in yanlış anlaşıldığını söyler. Baltacıoğlu'na (1932) göre Kindergarten'ın amacı, bahçeli mektep açmak veya mektebi bahçe içine kurmak değil, çocuğun içinde bütün gelişimini kolaylıkla gerçekleştirebileceği eğitim mekanlarının oluşturulmasıdır.

Eğitim tarihimizde el işleri dersinin gelişimi ve yukarıdaki görüşlerinin yanında Baltacıoğlu'nun bu dersle ilgili çalışmaları şu şekilde özetlenebilir: Baltacıoğlu'na göre "el işleri" dersinin mazisi Meşrutiyet öncesi kız okullarındaki "el işi ve dikiş" dersine kadar uzanır. Bu dersleri programa yerleştiren ilk defa Satı Bey'dir. Fakat Baltacıoğlu, 1910 yılında bu derslerde uzmanlaşmak için batıya gönderilir. İsveç'te ve Belçika'da dönemin ünlü elişi dersi kuramcılarıyla tanışır ve el işi derslerini takip eder. Ülkesine konuyla ilgili bir çok doküman ve yayınla döner. Hemen bu konularda çeşitli illerde konferanslar ve Darülmuallimat'ta dersler verip, makaleler yazmaya başlar. Balkan savaşından sonra öğretmen okullarının programının yeniden oluşturulması için kurulan komisyonda görev alır ve ilk iş olarak el işi dersi içeriğinin yeniden düzenlenmesini sağlar. Bu program 1926 yılına kadar aynen uygulanır. Fakat ona göre bu dersin nasıl yapılacağına dair, öğretmenlerin derste kullanacağı bir rehber yoktur. Bunun için hemen Avrupa'dan getirdiği kitap ve makalelerden, derslerde tuttuğu notlardan ve aldığı eğitimden yararlanarak "El İşlerinin Usul-ü Tedrisi" adlı kitabı yazar. Bu kitap 1914 yılında bakanlık tarafından basılıp bütün okullara dağıtılmıştır (akt. Baltacıoğlu, 1932). Bu bilgilerden de anlaşılıyor ki, 1914 yılından sonra Darülmuallimat'larda *Froebel Tedrisatı ve El İşlerinin Nazari Kısmı* derslerinin özellikle "el işi" konuları için Baltacıoğlu'nun yazmış olduğu bu kitap kaynak olarak kullanılmıştır. Baltacıoğlu, el işleri dersinden, özellikle uygulamalı kısmının "kağıt ve mukavva işleri, marangozluk, çamur işleri ve bahçıvanlık"tan oluşmasını isterken, yukarıda belirttiğimiz düşünceleri doğrultusunda daha sonraki yıllarda bu derslerin konularının yapmacık ve kuramsal olması değil üretime dönük gerçek yaşantılara dayanmasını isteyecektir.

Hıfzıssıhha (Sağlık koruma, Hijyen). Hıfzıssıhhanın Kavanin-i Esasisi (Sağlık korumanın temel ilkeleri), hastalıkları tanıma, korunma yolları ve önlemler, intaniye, verem, mikropların oluşumu ve yayılması hakkında genel bilgilerdir. Dersin konuları şu şekildedir: en önemli intaniye hastalıkları, yayılması ve korunma yolları, aşı ve önemi, hava, su, güneş, hastalıklarla ilişkisi, çeşitli içecekler, bireyin sağlığının korunması (kan, cilt, saç, kulak, göz, diş, ayak vb. bakım ve sağlığı), bedensel egzersizlerin önemi, elbiselerin ve beşiğin kullanımı ve temizliği, dezenfekte edilmesi ve sağlığı koruma ile ilişkisi hakkında bilgiler, ev temizliği ve sağlık, banyo, tuvalet, mutfak, atık sular, dezenfekte yöntemleri, çeşitli haşarat (sivrisinek, fare, tahta kurusu...) ve korunma, çeşitli tedavi yolları, lapalar, hardal yakısı, şişe çekmek, iğne, kan dindirme yaraların tımarı, sargılar yanık, kırık-çıkık, kesik, ishal, tutma, boğulma, ısırma vb. gibi kaza vukuunda tedaviye kadar yapılması gerekenler, alınması gereken önlemler. Çocuğun bakımı, ilk diş çıkarma-

sı, ilk adımlar, süt verme ve memeden kesme, ve sonrası verilecek gıdalar, bireysel hijyen, elbise hijyeni, mesken hijyeni vb. konular.

Ulum-u Tabiiye/Malumat-ı Tabiiye (Doğa Bilimleri/Doğa Bilgileri). Bu ders kapsamında; madde hakkında bilgiler, yer çekimi (cazibe-i arziye), gazlar, basınç, termometre, Arşimet Kanunu, hayvanat: tanımlar, hayvanatın bölümleri, önemi, yararları, hayvanlar, bitkiler, insanlar, hayat ve canlılıkla ilgili olaylar, olgular; solunum, hava, kan dolaşımı, iç organlar ve çalışması, fizik-kimya konuları: elementler, madenler, karışımlar, elektrik, mıknatıs, pil, Ohm Kanunu, telgraf, telefon, vb. başlıklar altında çeşitli fen bilgisi konuları yer almaktadır.

Coğrafya. Dünya, güneş, gezegenler, vb. konular, Coğrafya-i Osmani: fiziki coğrafya, mevki ve sınır, genişlik ve şekiller, yer kürenin yapısı, Avrupa-i Osmani; Anadolu Bölgesi, Erzurum Yaylası, Irak, Şam, Filistin, Arabistan Bölgesi ve Afrika-i Osmani, her bölgenin iklimi, bitki örtüsü, hayvanları, nüfus ve siyasi yapısı, tarım ürünleri, ormanları, madenleri ticaret ve ulaşım vb. konuları gösterilecektir. Ayrıca Osmanlı Hükümetinin siyasi ve idari yapısı; vilayetler, sancaklar, şose ve demir yolları, Bağdat Demiryolu, gümrükler, ticaret, ihracat ve ithalat.

Tarih-i Osmani. Tarihin tanımı, bölümleri, diğer bilimlerle ilişkisi, Avrupa tarihi, ilk çağ, orta çağ tarihi, İslam tarihi... Türkler, İranlı, Bizanslı, Osmanlı tarihi, kuruluşları, İstanbul'un fethinden önceki olaylar, İstanbul'un fethinden sonraki Osmanlı tarihi, Avrupa tarihi, vb.

Hesap. Asal sayılar, zihinden hesap yapma çalışmaları, hesabın ticarete uygulanması, basit faiz hesapları, cari hesaplar, tam sayılar, tanım ve ilk bilgiler dört işlem çalışmaları, çarpma ve bölme işlemlerinin yaptırılması, basit kesirli sayılar ve bunların işlemleri, sayıların özellikleri vs.

Hendese. Hendese ile ilgili giriş bilgileri, hendese ve resm-i hatti, çizgi, nokta, yüzey, çeşitli aletler; gönye, cetvel, çerçeve, düzlem, doğru, çizimi ve resmi, eşyanın bir düzlem üzerinde çizimi, eğik çizgi, açılar, ehram (piramit), üstüvane (silindir), koni, küre, hendesi resimler ve makine, model resimleri vb.

Gına ve Piyano. Musıki hakkında genel bilgiler, notaların ses ile çıkışı, mektep şarkıları, iki sesli teganni (makamla okuma), keman ve piyano talimleri (zorunlu) "sol" anahtarına göre notaların okunuşu ve bir veya iki sesle bazı şarkı parçalarının belletilmesi. Musiki öğretimi için bu şekilde düzenlenmiş bir kitap okutturulacaktır.

İmla. Öğrencinin seviyesine uygun konuların yazımı, sarf (kelime bilgisi, morfoloji) ve nahiv (cümle yapısı analizi) bilgileri, isimler, fiiller, özel isimler, yazılışı vb. dilbilgisi konuları.

Kıraat.. Öğrencilerin seviyesine uygun bir kitap seçilerek, okutulması, okutulurken önemli edebi düşüncelerin açıklanması, eserlerin yazarları hakkında bilgi,

vb. uygulamalar yanında özellikle yanlış telaffuz edilen kelimelerin doğru telaffuzu gösterilecek, bir çok şiir ve manzum (edebi, sanatsal parçalar) eser ezberlettirilecektir.

Resim. Sınıfta modelden resim yapmak, basit eşya resimleri, bitki ve hayvan örnekleri, elbiseli canlı modeller, Türk ve Arap sanat eserlerinden örnek modeller, günlük hayattan modeller (kedi, köpek, at vb. ya da araba, tramvay, ev, mabet, gemi vb. resimleri), hayali resimler (önce bir eşya yada resim uzunca seyrettirilir sonra aynısı yaptırılır) yaptırmak.

Hayvanat ve nebatat (bitkiler) numuneleri o kadar çoktur ki bu konuda resim yaptırılırken, tabiatın sonsuz çeşitliliği konusu da öğrencilere anlatılmalıdır.

Süsleme yaptırmak: çini, cam ve kumaş süslemeleri... Bu gibi çalışmalar, öğrencilerin sanat/güzellik zevkini güçlendirmek için önemlidir.

Resimleme vazifeleri: öğretmenler arasında kararlaştırılacak olan hikaye, mitoloji, efsane ve rüyaların resimlenmesi.

Terbiye-i Bedeniye. Vücudun çevikliği ve dayanıklılığını artırıcı alıştırmalara önem verilmelidir. Öğrencilere fen-ni hareket (beden hareketi tekniği) konusunda bilgiler verilecektir.

Jimnastik öğretimi uygulamalı ve teorik bir tarzda verilmelidir. Beden hareketlerinin etkisi ve faydası ve talim yöntemlerini bilmenin sağlığı koruma ve pedagojiye dayanması şarttır.

Dersin nazari (teorik) kısmında, beden terbiyesi hakkında genel bilgiler, denge hareketlerin etkisi, yürüyüşler ve atlamalar, oyun ve danslar hakkında bilgi, oyunların faydası ve mahzurları hakkında bilgi, bireysel ve toplu oyunların ahlaka etkisi vb. verilecektir.

Ders Tatbikatı (Ders Uygulaması). Bu dersin içeriği, Ana Muallime Mektebi öğrencilerinin öğretmenlik uygulamalarının ana mektebindeki derslere katılarak gerçekleştirilmesidir. Haftada altı saat olarak belirlenmiştir. Uygulama dersi, Darülmuallimat Müdürü ve Fen-ni Terbiye Muallimi ya da Muallimesi gözetimi altında gerçekleştirilir. Muallim namzetleri (adayları) uygulama okulunun muhtelif sınıflarında, uygulama okulu müdürü, Darülmuallimat Fen-ni Terbiye Muallimi ya da Muallimesi tarafından haftada en az bir defa verilecek olan numune derslerine katılırlar. Bu numune dersinden sonra bu dersi veren hoca ve bu dersi izleyen öğrenciler, bu dersle ilgili olarak hep birlikte eğitim ve öğretim yöntemleri açısından bir tartışma gerçekleştirirler.

Her hafta muallime adaylarının sıra ile uygulama okulu öğrencilerine verecekleri tecrübe derslerinin (staj/ders uygulaması) konuları uygulama okulu müdürü tarafından belirlenir ve dersi verecek adaya bildirilir. Ders anlatacak olan öğrenci (öğretmen adayı) dersle ilgili, yöntem, araç-gereç hakkında ayrıntılı bir plan sunar. Müdür onayından sonra ders uygulaması gerçekleştirilir. Uygulama dersi,

uygulama okulu müdürü, Fen-ni Terbiye muallimi ya da muallimesi ile ilgili bütün hocalara ve son sınıf öğretmen adaylarına açıktır. Dersten sonra da eğitimsel bir tartışma gerçekleştirilir. Verilecek tecrübe dersleri mümkün olduğu kadar çeşitli derslerden oluşmalıdır. Öğretmen adayları tecrübe dersi sırasında gözlemlerini ve tartışmada geçen konuları not etmek zorundadırlar. Bu tartışmalara, Darülmuallimat müdürü, uygulama okulu müdürü ve Fen-ni Terbiye muallimi ya da muallimeleri başkanlık ederler. Öğretmen adayları ara sıra İstanbul'daki diğer okullarda da dersleri dinleyip gözlem yaparak, karşılaştıkları eğitimsel durumlar üzerine bir makale hazırlayıp gerekirse üzerinde yine tartışma yapılır.

Ana Muallime Mektebi Ders Programının Amaç ve Yöntem Açısından Değerlendirilmesi

Programda yer alan derslerin hangi amaçlar doğrultusunda ve hangi yöntemlerle verildiği konusunda dönemin toplumsal ve siyasi yapısı dikkate alınırsa, hem eski yöntemlerin hem de bazı yeniliklerin kullanılmış olmasının kaçınılmaz olacağı açıktır. Dönemin eğitimsel amaçları, en genel anlamda dönemin toplumsal yapı özelliklerine uygun insan tipi anlayışına paralel olacaktır. Özellikle sosyal bilgiler alanına yönelik dersler programda yer alan derslerin en genel amacını iki noktada özetlemektedir: Bilgi verme amacı ve ahlaki amaç (M.Cevdet, 1329). Fakat bu dönemde yazılan bazı makalelerde, özellikle öğretmen okulunun yayını olan Tedrisat Mecmuası'nda bazı derslerin özel amaçları ve bu amaç doğrultusunda uygulanan yöntemler hakkında bir takım bilgilere de rastlamak mümkündür. Örneğin tarih ve coğrafya derslerinin amacının öğrenciye tarihsel olayları ve bir takım coğrafya konularını ezberletmek olmadığı, çocukların manevi terbiyelerini ve ahlaklarını desteklemeye çalışarak, onlarda araştırma, düşünme, karar verebilme becerilerini geliştirmenin esas olduğu vurgulanmaktadır (Ali Reşat, 1328; Faik Sabri, 1329). Dönemin eğitimcisi Ali Reşat (1328), öğretmenin anlatımına dayalı yöntemlerin yavaş yavaş terk edilmesi gerektiğini savunmuş ve öğrenciye özel bir çalışma konusu verilebilecek tarzda, çeşitli alıştırmalarla, egzersizlerle bu yöntemlerin güçlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Diğer bir dersin (el işleri dersi) öğretimi konusunda; "hayal güçlerini iyi yönde kullanabilen", "genel eğitimin bir etkileyicisi olmak üzere; inşa edici, yapıcı yönü güçlü, faal, iyi görmeyi, işitmeyi, temas etmeyi bilen aynı zamanda dikkatli, muhakemesi, hafızası, muhayyilesi güçlü, hem taklit hem de yaratıcılık yönü olan, girişimci ve kararlı bireyler yetiştirmek" (Tedrisat Mecmuası, 1328, 67) temel amaç olarak belirlenmiştir. Aynı şekilde matematik dersinin öğretimi konusunda da benzer amaçlar görülmektedir. Buradaki amaç, öğrencinin geometrik şekilleri tanıması, hayatta karşılaştığı şekilleri, cisimleri tanıyabilme, hacim, şekil, boyut ilişkisini kurabilmesidir. El işlerindeki gibi temel amaç şekil bilgisi olduğu için bu derslerin uygulamalı olarak verilmesi üzerinde durulmuştur (Baltacıoğlu, 1329, 134).

Sonuç olarak, Ana Öğretmen Okulu Programı'nda yer alan derslerin içeriklerine ve nasıl verildiğine dair sınırlı bilgiler olmasına rağmen, programda, o dönemlerde Satı Bey ve Baltacıoğlu gibi eğitimcilerin öğretmen eğitimine getirdikleri çağdaş ve bilimsel yaklaşımın etkileri görülebilmektedir. Özellikle, eğitim bilimleri/pedagoji dersinin programda yer alması ve içeriğinde öğretim yöntemleri, genel ve mesleki eğitim, psikoloji ve ahlakın eğitimle ilişkisi, çocuk ruh sağlığı, disiplin, okul idaresi ve işleyişi gibi konuların ele alınması ve bu konularda konferanslar düzenlenerek okullardaki uygulamaların tartışılması öğretmenlik meslek bilgisi bakımından son derece yerinde olmuştur. Ayrıca, programda çocuk eğitiminde yaparak yaşayarak öğrenme ve oyunun gerekliliğine önem verildiği de görülmektedir. Bunun yanında "psikoloji" dersinde, öğretmen adaylarının çocuk psikolojisi, çocuğun gelişimini etkileyen oyunlar, çocukların ahlaki gelişimleri gibi konularda bilgi sahibi olmaları, "sağlık" dersinde, bebeklikten itibaren çocuk sağlığına ilişkin bilgiler edinmeleri alan bilgisi kazanımı bakımından önemlidir. Yine "el işleri" dersinde çocuklarla bu konuda nasıl çalışılacağına ve yaratıcılığın gelişimine yönelik bir eğitim hedeflenmiştir. Diğer taraftan fen bilgisi, coğrafya, tarih, matematik, beden eğitimi, resim gibi derslerin küçük çocuklara yönelik değil, Darülmuallimat'ın genel programındaki şekliyle verildiği ortaya çıkmaktadır. Aynı zamanda, öğretmen adaylarının öğretmenlik deneyimi kazanmaları için uygulama anaokulunda staj yapmalarının zorunlu olması, öğretmen eğitiminin en önemli gereğinin karşılandığını göstermektedir.

Eğitim tarihimizde ilk ama ömrü çok kısa olan Ana Öğretmen Okulu Programı'nın, dönemin şartları düşünüldüğünde bir yıl gibi yetersiz bir sürede bile alan bilgisi ve meslek bilgisinde gerekli ancak sınırlı düzeyde bilgi ve beceriyi içeren bir eğitim vermeye yönelik olduğu söylenebilir.

KAYNAKLAR

Akyüz, Y. (1990). Darülmualliminin ilk nizamnamesi (1851), önemi ve Ahmet Cevdet Paşa. *Milli Eğitim, 95*, 3-20.

Akyüz,Y. (1996). Anaokullarının Türkiye'de kuruluş ve gelişim tarihçesi. *Millî Eğitim, 132*, 7-13.

Akyüz, Y. (1997). Türkiye'de anaokullarının kuruluş ve gelişim tarihçesi. *Çocuk Kültürü, 1.Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildiriler Kitabı* içinde (ss. 152-181). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.

Akyüz, Y. (2001). *Türk eğitim tarihi, -başlangıcından 2001'e-*. İstanbul: Alfa Yayınları.

Akyüz, Y. (2002). Osmanlıda ilk açılan öğretmen okulları. *Toplumsal Tarih, 105*, 62- 67.

Ali Reşat (1328). Mekteplerde tarih dersi. *Tedrisat Mecmuası, 20*, 50-64.

Baltacıoğlu, İ. H. (1329). Hendeseyi nasıl tedris etmeli. *Tedrisat Mecmuası, 21*, 133-139.

Baltacıoğlu, İ. H. (1932). *Terbiye*. İstanbul: Suhulet Kütüphanesi.

Baltacıoğlu, İ. H. (1945). *Batıya Doğru*. İstanbul.

Ergün, M. (1978). *II. Meşrutiyet devrinde eğitim hareketleri (1908-1914)*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Dil-Tarih ve Coğrafya Fakültesi.

Faik Sabri (1329). Coğrafya tedrisatı. *Tedrisat Mecmuası, 21*, 140-144.

Garsen, F. (1340). *Froebel usulüyle küçük çocukların terbiyesi*. Çev. Kazım Nami. İstanbul.

Kafadar, O. (1997). *Türk eğitim düşüncesinde batılılaşma*. Ankara: Vadi Yayınları.

Maarifi Umumiye Nezareti (1330). *Darülmuallimat Programı*, İstanbul: Matbaa-i Amire.

Maarifi Umumiye Nezareti, (1331). *Darülmuallimin ve Darülmuallimat Nizamnamesi*. İstanbul: Matbaa-i Amire.

M(uallim) Cevdet (1329). Bir kablo dersinin münakaşası. *Tedrisat Mecmuası, 21, (3)*, 188-196.

Mustafa Refik (1328). Bahçe mektebi. *Tedrisat Mecmuası, 21,* (3), 81-90.

Nafi Atuf (1931). *Türkiye maarif tarihi -bir deneme-*. Ankara.

Öztürk, C. (1996). *Atatürk devri öğretmen yetiştirme politikası*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Satı, M. (1334). Meşrutiyetten sonra maarif tarihi. *Muallim, 19,* (2), 654-665.

Darülmualliminlerde el işleri tedrisatı - gaye ve programı-*Tedrisat Mecmuası (*1328), *20*, 66-69.

Ülken, H. Z. (1992). T*ürkiye'de çağdaş düşünce tarihi*. İstanbul: Ülken Yayınları.