

ARALIK / DECEMBER 2012

CİLT / VOL: II • SAYI / NO: 4

ISSN: 2146-0655

- **Her Alanda Yeni Steve Jobs'lar Yaratmak için Girişimci Öğretim ve Girişimci Öğretim Üyeliği**
Entrepreneurial Teaching & Entrepreneurial Faculty Members for Creating New Steve Jobs in Every Subject Area
- **Lise Öğrencilerinde Okul Kültürünün Bir Ögesi Olarak Okul Yaşam Kalitesi Algısının İncelenmesi**
An Investigation of High School Students' School Quality of Life Perceptions as an Element of School Culture
- **Öğretmen Adaylarının Hidroelektrik Santralleri Konusundaki Bilişsel Anlayışları**
The Cognitive Understandings of Student Teachers About Hydroelectric Plants
- **Üstün Zekâlı ve Üstün Yetenekli Öğrencilerin Medya Okuryazarlığına İlişkin Görüşleri (Elazığ Bilim ve Sanat Merkezi Örneği)**
Gifted and Talented Students' Perceptions of Media Literacy (Case of Elazığ Science and Art Center)
- **ÖYP Araştırma Görevlilerinin Yurt İçi ve Yurt Dışı Dil Eğitimlerine İlişkin Görüşleri**
PLT (Program of Training Lecturer) Research Assistants' Opinions about Domestic and Outland Language Training
- **Problem Kurma Temelli Öğretimin Farklı Sayı Algılamasına Sahip 6. Sınıf Öğrencilerin Problem Çözme Başarılarına Etkisi**
The Effect of Problem Posing Instruction on Problem Solving Success of 6th Grade Students with Different Number Sense
- **Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının, Kaygı, Başarısızlık Korkusu, Benlik Saygısı ve Başarı Amaçları ile Açıklanması**
Explanation of Students' Academic Procrastination Behaviors with, Anxiety, Fear of Failure, Self-Esteem and Achievement Goals

- **Her Alanda Yeni Steve Jobs'lar Yaratmak için Girişimci Öğretim ve Girişimci Öğretim Üyeliği**
Entrepreneurial Teaching & Entrepreneurial Faculty Members for Creating New Steve Jobs in Every Subject Area
- **Lise Öğrencilerinde Okul Kültürünün Bir Ögesi Olarak Okul Yaşam Kalitesi Algısının İncelenmesi**
An Investigation of High School Students' School Quality of Life Perceptions as an Element of School Culture
- **Öğretmen Adaylarının Hidroelektrik Santralleri Konusundaki Bilişsel Anlayışları**
The Cognitive Understandings of Student Teachers About Hydroelectric Plants
- **Üstün Zekâlı ve Üstün Yetenekli Öğrencilerin Medya Okuryazarlığına İlişkin Görüşleri (Elazığ Bilim ve Sanat Merkezi Örneği)**
Gifted and Talented Students' Perceptions of Media Literacy (Case of Elazığ Science and Art Center)
- **ÖYP Araştırma Görevlilerinin Yurt İçi ve Yurt Dışı Dil Eğitimlerine İlişkin Görüşleri**
PLT (Program of Training Lecturer) Research Assistants' Opinions about Domestic and Outland Language Training
- **Problem Kurma Temelli Öğretimin Farklı Sayı Algılamasına Sahip 6. Sınıf Öğrencilerin Problem Çözme Başarılarına Etkisi**
The Effect of Problem Posing Instruction on Problem Solving Success of 6th Grade Students with Different Number Sense
- **Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının, Kaygı, Başarısızlık Korkusu, Benlik Saygısı ve Başarı Amaçları ile Açıklanması**
Explanation of Students' Academic Procrastination Behaviors with, Anxiety, Fear of Failure, Self-Esteem and Achievement Goals

ÜÇ AYDA BİR YAYIMLANAN



HAKEMLİ DERGİDİR.

Refereed journal

[Pegem Journal of Education and Instruction (ISSN 2146-0655) is published four times annually in March, June, September and December]
yıl (vol.): 2 sayı (issue): 4, 2012

Derginin Akçalı Sponsoru [Sponsor]

Pegem Akademi Eğitim Danışmanlık Hizmetleri
Tic. Ltd. Şti'dir.

Sahibi [Owner]

Servet SARIKAYA

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü

[Publication Editor]

Servet SARIKAYA

Editör [Editor]

Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY

Yönetim Yeri (Address)

Karanfil/2 Sokak No: 45 Kızılay - ANKARA

Tel (phone): +90 0312 430 6750

Belgegeçer (Fax): +90 312 431 3738

e-ortam (Web Page): <http://www.pegemdergi.net>

e-ileti (e-mail): egitimogretim@pegem.net

© HER HAKKI SAKLIDIR. DERGİDE YAYIMLANAN YAZILARIN TÜM SORUMLULUĞU YAZARLARINA AİTTİR.

© ALL RIGHTS RESERVED

Yayın Türü: Yaygın süreli, 3 ayda bir; Mart, Haziran, Eylül ve Aralık aylarında yayımlanır.

Publication type: Serial, quarterly; published on March, June, September & December.

Kapak Düzenleme [Cover Art]

Gürsel AVCI

Dizgi [Designer]

Selda KILIÇ

Baskı [Publication]

Ayrıntı Matbaası

İvedik Organize Sanayi 28. Cadde 770. Sokak No: 105 / A
Yenimahalle / ANKARA

ISSN/2146-0655

Bilim Kurulu [Editorial Board]

Abdlvahit akır, Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Ali Balcı, Prof. Dr.	Ankara Üniversitesi
Ali Pařa Ayas, Prof. Dr.	Bilkent Üniversitesi
Alim Kaya, Doç. Dr.	İnönü Üniversitesi
Ayhan Aydın, Prof. Dr.	Osmangazi Üniversitesi
Ayla Oktay, Prof. Dr.	Maltepe Üniversitesi
Ayřegül Ataman, Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Aytaç Açıkalin, Prof. Dr. (E)	Hacettepe Üniversitesi
Bahri Ata, Doç. Dr.	Gazi Üniversitesi
Berrin Akman, Prof. Dr.	Hacettepe Üniversitesi
Cemal Yurga, Prof.	İnönü Üniversitesi
Cemil ztrk, Prof. Dr.	Marmara Üniversitesi
Cevat Celep, Prof. Dr.	Kocaeli Üniversitesi
Dursun Dilek, Prof. Dr.	Sinop Üniversitesi
Eralp Altun, Doç. Dr.	Ege Üniversitesi
Glden Uyanık Balat, Doç. Dr.	Marmara Üniversitesi
Grhan Can, Prof. Dr.	Anadolu Üniversitesi
Hakkı Yazıcı, Prof. Dr.	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Halil İbrahim Yalın, Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Hayati Akyol, Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Hüseyin Baė, Prof. Dr.	Pamukkale Üniversitesi
İbrahim H. Diken, Doç. Dr.	Anadolu Üniversitesi
Leyla Küçükahmet, Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi Gazi
Mehmet Fatih Tařar, Doç. Dr.	Gazi Üniversitesi
Mehmet şişman, Prof. Dr.	Osmangazi Üniversitesi
Metin Orbay, Prof. Dr.	Amasya Üniversitesi
Murat zbay, Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Mustafa Safran, Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Nesrin Kale, Prof. Dr.	Girne Amerikan Üniversitesi
Nuray Senemoėlu, Prof. Dr.	Hacettepe niversitesi
zcan Demirel, Prof. Dr.	Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Pařa Tevfık Cephe, Doç. Dr.	Gazi Üniversitesi
S. Sadi Seferoėlu, Doç. Dr.	Hacettepe Üniversitesi
Salih Çepni, Prof. Dr.	Uludaė Üniversitesi
Samih Bayrakçeken, Prof. Dr.	Atatürk Üniversitesi
Selahattin Gelbal, Prof. Dr.	Hacettepe Üniversitesi
Serap Buyurgan, Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Servet zdemir, Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Süleyman Doğan, Prof. Dr.	Ege niversitesi
řener Büyüköztürk, Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Temel alık, Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Tülin Güler, Doç. Dr.	Hacettepe Üniversitesi
Vedat zsoy, Prof. Dr.	TOBB Ekonomi Üniversitesi
Vehbi elik, Prof. Dr.	Mevlana Üniversitesi
Yahya Akyüz, Prof. Dr.	Ankara Üniversitesi
Yařar Baykul, Prof. Dr. (E)	Hacettepe Üniversitesi
Yařar zbay, Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Ziya Selçuk, Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Her Alanda Yeni Steve Jobs'lar Yaratmak için Girişimci Öğretim ve Girişimci Öğretim Üyeliği1-8

*Entrepreneurial Teaching & Entrepreneurial Faculty Members for Creating
New Steve Jobs in Every Subject Area*

Mustafa Zülküf ALTAN

Lise Öğrencilerinde Okul Kültürünün Bir Ögesi Olarak Okul Yaşam Kalitesi Algısının İncelenmesi.....9-28

*An Investigation of High School Students' School Quality of Life Perceptions as an
Element of School Culture*

Özden DEMİR, Halil İbrahim KAYA & Meral METİN

Öğretmen Adaylarının Hidroelektrik Santralleri Konusundaki Bilişsel Anlayışları 29-40

The Cognitive Understandings of Student Teachers About Hydroelectric Plants

Yılmaz GEÇİT & Selami YANGIN

**Üstün Zekâlı ve Üstün Yetenekli Öğrencilerin Medya Okuryazarlığına İlişkin Görüşleri
(Elazığ Bilim ve Sanat Merkezi Örneği) 41-54**

Gifted and Talented Students' Perceptions of Media Literacy (Case of Elazığ Science and Art Center)

Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ, Ayşe Ülkü KAN & Ümmühan ÖNER

ÖYP Araştırma Görevlilerinin Yurt İçi ve Yurt Dışı Dil Eğitimlerine İlişkin Görüşleri.....55-70

*PLT (Program of Training Lecturer) Research Assistants' Opinions about Domestic and
Outland Language Training*

Ceylan GÜNDEĞER, Sümeyra SOYSAL & Esed YAĞCI

**Problem Kurma Temelli Öğretimin Farklı Sayı Algılamasına Sahip 6. Sınıf Öğrencilerin
Problem Çözme Başarılarına Etkisi 71-80**

*The Effect of Problem Posing Instruction on Problem Solving Success of 6th Grade Students with
Different Number Sense*

Ahmet IŞIK, Alper ÇİLTAŞ & Tuğrul KAR

**Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının, Kaygı, Başarısızlık Korkusu,
Benlik Saygısı ve Başarı Amaçları ile Açıklanması..... 81-88**

*Explanation of Students' Academic Procrastination Behaviors with, Anxiety, Fear of Failure,
Self-Esteem and Achievement Goals*

Mehmet KANDEMİR

Editörden

Değerli bilgi üretici ve tüketicileri,

Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisinin yeni bir sayısıyla daha merhaba. Bu sayımızla iki yaşını doldurmuş bulunuyoruz. İki yaşına kadar dergimizin sağlıklı bir şekilde gelişmesine katkı yapan, değerli yazarlarımızdan hakemlerimize, dizgi ve baskı ekibine içten teşekkürlerimi sunuyorum. İkinci yaş önemli bir kilometre taşı. Zira Ulakbim Veritabanı için temel koşullardan birini sağlamış bulunuyoruz. Kısa süre içinde Ulakbime başvurumuzu yapacağız. Bu arada dergimiz için sevindirici bir haber de Ebscho Host Veri Tabanından geldi. Dergimizin bu saygın uluslararası indexte taranması kabul edildi. Yakın gelecekte başka uluslararası indexlerde de taranmayı ümit ediyoruz.

Bu sayıda bir görüş altı adet de araştırma makalesi olmak üzere, toplam yedi çalışmaya yer veriyoruz. Makaleler çeşitli konu alanlarından farklı eğitim düzeylerine güncel konuları içermektedir. Bu konular arasında, girişimci öğretim ve öğretim üyeliği, okul yaşam kalitesi, hidroelektrik santraller konusunda bilişsel algılar, üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin medya okur yazarlığı, ÖYP araştırma görevlilerinin dil eğitimi sorunu, problem çözme becerisi öğretimi ve akademik erteleme davranışını etkileyen faktörler gibi çalışmalar yer almaktadır. Tüm bu değerli çalışmaların konuyla ilgilenenlere ve mevcut bilgi birikimine önemli katkılar yapacağına inanıyorum.

Bu sayıda siz değerli okurlarla paylaşmak istediğim bir konu var. Bilimle uğraşan insanlar, bilimsel araştırma sürecinde bazı bilimsel tutumlara sahip olmalı ve bu süreci bilimsel etik ilkeler doğrultusunda gerçekleştirmelidirler. Üretilen bilginin diğer insanlarla ilgili olması ve toplumu etkilemesi bu tutum ve ilkelere uymayı zorunlu kılmaktadır. Bilimsel bilgi üretme sürecinde sık karşılaşılan durumlardan birisi, araştırmacının zihninde tasarladığı yargıyı (denenceyi) doğrulamaya çalışmasıdır. Doğrulama ve yanlışlama, her ikisi de bilimsel gerçeklere ulaşmanın yollarıdır. Ancak, araştırmacı zihnindeki denenceyi doğrulamaya çalışırken ister istemez yanlı bir pozisyona düşmektedir. Örneğin, deneysel bir araştırmada araştırmanın amacını, uygulanan deneysel işlemin etkili olduğunu kanıtlamak olarak belirleyebilmektedir. Verilerin analizi sonucunda da, deneysel işlem fark yaratmadığında, yaptığı deney hakkında kuşku duymaktadır. Birçok yüksek lisans ve doktora öğrencisinin bana gelerek, hocam, denencem doğrulanmadı acaba benim tezim kabul edilir mi gibi sorular sorduklarını hatırlıyorum. Bu tür bir yaklaşım bilim insanının nesnellikten uzaklaşmasına neden olmaktadır. Halbuki araştırmada amaç deneysel işlemin etkili olduğunu belirlemek değil, deneysel işlemin etkili olup olmadığını test etmektir. Eğer uygulanan yöntem, ölçme ve analizde bir sorun yoksa, ortaya çıkan sonuç gerçeğin kendisidir.

Yeni yılın tüm okurlarımıza barış ve mutluluk getirmesini temenni eder, dergimize esirgemediğiniz desteğin yeni yılda da devam etmesini dilerim.

Gelecek sayıda buluşmak dileğiyle...

Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY

Her Alanda Yeni Steve Jobs’lar Yaratmak için Girişimci Öğretim ve Girişimci Öğretim Üyeliği*

Entrepreneurial Teaching & Entrepreneurial Faculty Members for Creating New Steve Jobs in Every Subject Area

Mustafa Zülküf ALTAN**

Özet

Eğitim bir ülke için en önemli unsurdur. Bu süreç içerisinde yüksek öğretim basamağı da bir ülkenin geleceğinin belirlenmesindeki en belirleyici basamaktır. Bir ülkenin gittikçe artan bilgi-tabanlı küresel toplum ve ekonomiler içinde gelişimini sağlaması, sürdürmesi ve yaşaması, iyi eğitilmiş nüfusa sahip olmasına bağlıdır.

Son birkaç on yıldır ekonomideki ve iş hayatındaki şaşırtıcı derecedeki hızlı değişim ve sonucunda çalışanlardan istenen temel beceriler, asli görevleri öğrencileri iş ve normal hayatlarında karşılayacakları zorluklara hazırlamak olan yüksek öğretim kurumları üzerine çok büyük sorumluluk yükledi.

Küreselleşme, acımasız yarışma koşulları, sık iş değiştirmeler, giderek artan kendi işini kurma veya bulunduğu il, bölge veya ülke dışında çalışma isteği, işe uygun tavır ve tutum sergileme, yeni teknolojileri kullanma, bu tür bilgilere sahip olma, iyi bir seviyede uluslar arası iletişim dili olan İngilizce bilgisi ve/veya bir ya da bir den fazla yabancı dil bilgisine sahip olma gibi gerçekler eğitim kurumları ve öğrenciler için artık göz ardı edilemeyecek birer olmazsa olmazdır.

Bütün bu değişimin sonucu olarak ortaya çıkan ekonomi ve iş eğitimi arasındaki yakın ilişki girişimcilik ruhuna ve girişimci kültürene çok daha fazla önem verilmesine ve bunların eğitim sistemleri içinde vazgeçilmez değerler haline gelmesine sebep olmuştur.

Okullarımızdaki mevcut “silo” tarzı öğretim ve yetiştirme göz önüne alınırsa günümüz gereksinimlerinden ne kadar uzak olduğu bariz bir şekilde ortaya çıkacaktır.

Bu Makalede girişimciliğin ne olduğu, neden önemli olduğu, girişimciliğin öğretilebileceği, girişimci öğretim üyelerine neden ihtiyaç duyulduğu ve girişimci bir öğretim üyesi neler yapar gibi temel konularına değinilecektir.

Anahtar Kelimeler: Girişimcilik, girişimci öğretim, girişimci öğretim üyeliği

* Bu makalenin sunu formatı 17–19 Ekim tarihleri arasında Aksaray’da düzenlenen IHES 2012 Konferansında sunulmuştur.

** Prof. Dr. Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Yabancı diller Eğitimi Bölümü, Kayseri, altanmz@erciyes.edu.tr

Abstract

Education is the most important issue for nations. Higher education, among the educational process, is the most important determiner for the future of Nations. The ability of the nations to prosper and to thrive in an increasingly knowledge-based global society and economy largely depends on having a progressively well-educated population.

The profound changes in the economy and the labor market in the past ten years and, consequently, in the competencies required by employers, have begun to have a serious impact on higher education institutions, whose primary mission is to qualify students by equipping them to meet the challenges ahead, both life and work.

Challenges posed by globalization, fierce competition, frequent job changes, the growing need to create one's own job or to work outside one's home province or country, the importance of the appropriate behavior, new technologies, knowledge of English which is considered to be the medium of international communication and/or a second or third language became sine qua non which cannot be ignored by educational institutions and students.

Close relationship between economics and the education for work force emerged as a result of this massive change caused in paying more emphasis to the philosophy of entrepreneurship and entrepreneurial culture and became one of the indispensable values of educational systems.

Considering the "silo" type of education and teaching common in our schools, it becomes clearer how far we are away from the realities of the present time.

This article discusses the basic topics such as: what is entrepreneurship? Why is entrepreneurship important? Is entrepreneurship a teachable skill? Why do we need entrepreneurial teaching and Faculty members?

Key Words: *Entrepreneurship, Entrepreneurial Teaching, Entrepreneurial Faculty members*

Giriş

“Eğitim, insanların okulda öğrendiklerini unuttuktan sonra geriye kalanlardır”

(Albert Einstein)

Global ekonominin ortalığı silip süpürdüğü, hemen her alanda hızlı değişimlerin yaşandığı, işlerin doğasının, yerlerinin ve verilen hizmetlerin niteliğinin değişmesi yükseköğretim kurumlarının geleneksel iş rolleriyle donanmış öğrenciler yetiştirmesini artık imkânsız kılmaktadır. Girişimcilik becerileri giderek daha fazla önem kazanmakta ve aranır hale gelmektedir.

Girişimcilik kelimesi ilk ve direk olarak iş dünyası, ticaret, gerçeğini çağırırsa da ve bu gerçekten ortaya çıksa da ticaretle sınırlı değildir. Ticaret toplumun bir parçasıdır. Kültürel ve sosyal değerler, ekonomik politikalar ve uygulamalar ve sonucundaki davranışlar birbirini etkiler ve şekillendirir. Girişimciliğin iş dünyasının rutin ve temel bir unsuru olabilmesi için içinde yaşanılan toplumun nasıl işlediği ve insanların nasıl hareket ettiği konusundaki görüşlerini yansıtmaları gerekmektedir. **Sosyal tutumlar, politik ve ekonomik uygulamalar ve en önemlisi yasal sistem; yaratıcılığı, risk almayı, değişimi, eleştirel düşünebilmeyi ve yeni yaklaşımlarla oluşumları destekler yapıda ve esneklikte olmalıdır.** Bu tür yaklaşımlar içinde yaşanılan toplum tarafından göz ardı ediliyorsa, o toplumda girişimci ruhun ortaya çıkması ve yaşaması beklenemez veya girişimcilik tesadüflere ve bireysel başarılarla endeksli olur.

Girişimcilik temel bir dönüşüm sürecidir. İnovatif bir fikirden, bir işe ve bir işten de bir değere doğru ilerleyen bir süreçtir.

Girişimcilik vizyoner ve pragmatiktir. Bilgi, hayal gücü, algılama, pratiklik, kararlılık ve başkalarını dikkate almayı gerektirir. Bu bakımdan, girişimcilik mutlaka sosyal sorumluluk içinde gerçekleştirilmesi gereken bir uygulamadır.

Girişimcilik genel olarak ekonomik gelişimin ve inovasyonun önemli bir unsuru olarak görülmektedir. Ülkeler artık giderek artan pazar kaygıları, iş gücündeki sayısal azalmalar veya yer değişimleri nedeniyle yeni, inovatif ve büyüme ve gelişme yönelimli, pazar kaygıları konusundaki karşı koymalara hazırlıklı ve yeni iş imkânları yaratabilen şirketlere ihtiyaç duymaktadır.

Yirmi altı ülkede 93.000 üniversite öğrencisiyle yapılan Uluslar arası Tahminler Çalışması gençlerin yaklaşık %10'unun mezun olur olmaz; %30'unun ise beş yıl içinde kendi işlerini kurmak istediklerini göstermektedir (GUESS, 2011). Türkiye yukarıda bahsedilen çalışmada yer almadığı için bu konuda bir istatistik bulunmamakla birlikte değişik kaynaklarda Türk insanının girişimcilik ruhunun oldukça fazla olduğuna değinilmektedir. Gerçi bu durum genel bir istek mi veya gerçek anlamda bir girişimcilik ifadesi mi bilinmez ama Ulusal Franchising Derneği'nin verilerine göre, Amerika'da 12, Finlandiya'da 60, Almanya'da 45 kişiden biri kendi işini kurmak isterken, Türkiye'de her iki kişiden biri kendi işini kurmak istemektedir (UFRAD, 2011).

Yukarıdaki verileri kanıtlarcasına, Amway, Avrupa tarafından araştırma şirketi GFK'ya yaptırılan "2011 Girişimcilik Araştırması" da Türkiye'nin girişimci ruhu konusunda oldukça ilginç veriler sunmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, girişimciliğe karşı en iyi tutumu Danimarka (%88); Büyük Britanya (%82) ve Fransa (%76) gösterirken, Türkiye (%65) ve Almanya (% 61) en düşük tutumu göstermektedir. Buna karşın “kendi işimi kurmayı hayal edebiliyorum” cümlesine olumlu bakarak kendi işini kurma konusunda girişimci ruha sahip olma düzeylerine bakıldığında yüzde 50'lik oranlarla Türkiye ve İsviçre'nin en girişimci ruha sahip insanları barındırdığını, Almanya'nın (%27) ise istikrarlı bir şekilde yine en düşük girişimci ruha sahip insanları barındırdığını görürüz. Aynı çalışmada 14- 29 yaş grubundaki gençlerin yüzde 74 oranında kendi işlerini kurma konusundaki olumlu girişimci tutumuna sahip olduklarını yine aynı yaş grubundaki gençlerin yüzde 59'unun kendi işini kurmayı hayal edebildiğini göstermektedir. Yine aynı çalışmada bölgelere göre baktığımızda ise Marmara Bölgesinin kendi işini yapma konusunda en cesur insanlara sahip olduğunu, Marmara'yı cesaret konusunda Akdeniz ve İç Anadolu bölgelerinin takip ettiğini görüyoruz (AMWAY, Avrupa Girişimcilik Raporu, 2011).

Diğer taraftan, Etkin Girişimci Destekleme Derneği Endeavor ve Küresel Girişimcilik Monitörü (GEM)'in dünya çapında 54 ülkede, 70 bini girişimcilerden oluşan 800 bin kişi ile yaptığı çalışmaların sonucu hazırlanan 2011 Küresel Yüksek-etkili Girişimcilik Raporu'na göre, Türkiye'nin girişimcilik endeksi geçen yıl 3,3 puan birden yükselerek 11,9 olarak hesaplandı. Aynı rapora göre dünya çapında kendisini girişimci olarak tanımlayanların toplam nüfusun yüzde sekizini oluşturduğu göz önüne alındığında, Türkiye'nin dünya ortalamasını aştığı görülüyor. Ancak, Türkiye'nin nüfus ve refah düzeyinde olan ülkelere girişimcilik oranının yüzde 20'lere yakın olması hedeflendiği göz önünde bulundurulduğunda, kat edilmesi gereken ciddi bir yol olduğu görülüyor.

Girişimcilik ve Girişimci Öğretim

Girişimci öğretim konusunu tartışmadan önce girişimci öğretimin tanımına ve girişimci ile girişimci öğretim tanımlarındaki farklılıklara göz atmakta fayda vardır. Herkes tarafından kabul edilebilir bir girişimci ve girişimcilik tanımı olmamakla birlikte girişimcilerin genel kişilik özelliklerinden bahsedilebilir (Noll, 1993). Genelde ticaretle ilişkilendirilmesine rağmen girişimcilik artık hemen her alanda yaygın olarak kabul gören bir konudur ve genelde yaratıcılık, risk almak ve inovasyon gibi standart, klasik, sıradan bir iş çevresinde beslenmeyen özellikleri taşır.

Girişimci öğretim genel bağlamda öğretilebilir beceriler yoluyla öğrencilerde yeni ve inovatif fikirleri, planları geliştirmelerine yarayan temel özellikleri öğretmeyi planlar. Bu yüzdendir ki girişimciliği öğretilebilir bir beceri olarak görmek mümkündür.

Girişimci öğretimi bir iş yerini yönetme pratiğinden ziyade, daha geniş bir kapsamda, insanları yaşamın hemen her basamağında girişimci olma konusunda geliştirmek olarak algılamak çok daha anlamlı olacaktır. Böyle bir bakış açısı, **girişimci öğretimin, öğretme ve öğrenmenin pek çok yönünün değişimine, öğrencilerin öğrenmelerinden kendilerinin sorumlu olduğu, okullardaki hiyerarşik yapının azaltılarak öğretim çalışmalarının dış dünyaya açılmasına, dışarının içeriye getirilmesine imkân sağlayacaktır.**

Eğer öğretim üyeleri derslerini öğrencilerin girişimci ruhunu ve bireysel niteliklerini ortaya çıkaracak öğretim yöntemleriyle işler ve öğrencilerin potansiyellerini alternatif değerlendirme teknikleriyle değerlendirirlerse, bilinçli olarak farkındalık yaratmış ve onların farklı girişimci profillerini ortaya çıkaracak ilgi alanlarını geliştirebilir ve ortaya çıkmalarına vesile olmuş olurlar. Böylesi bir yaklaşım, öğrencilerin kendi işlerini kurma planları olmasa bile girişimci bilgi ve becerilerinin gelişmesinden yararlanabilirler. **Çünkü girişimci öğretim, öğrencilerin sadece bir iş kurmayı ve onu işletmelerini öğrenmelerini değil, daha önemlisi yaratıcı düşüncelerine, inovatif kapasitelerini ortaya çıkarmalarına, kendine güvenmelerine ve sorumluluk sahibi olmalarına yardımcı olur** (Heikonen, & et. al., 2006).

Girişimci Öğretim Üyesi Kimdir ve Ne Yapar?

“Eğer bugünün öğrencilerini dünün öğrencilerini eğittiğimiz gibi eğitirsek, onların yarınlarını çalmış oluruz!”

John Dewey.

Öğretim üyeleri bir bölümün parçası olmalarına ve takip etmeleri gereken bir müfredat olmasına rağmen mesleklerini icra ederken oldukça fazla bir serbestiye sahiptirler; ders içeriğini, materyalini, aktivitelerini, öğretim yöntemlerini ve değerlendirme sistemleri gibi. **Öğretim üyeleri yapacakları yaratıcı ve çağdaş seçimlerle ya farkındalık yaratarak öğrencilerin kendilerini keşfetmelerine ve girişimci ruhlarını ortaya çıkarmalarına yardımcı olurlar ya da sıradan klasik tercihler yaparak sadece dersin lezzet almadan işlenmiş olmasına, yapılmış olmak için yapılmasını sağlarlar.**

Girişimci ruhun gelişimine uygun öğretim aktivitelerinin sınırı asla yoktur. Öğretim üyeleri programlarının, derslerinin ve öğrencilerin ilgi alanlarına göre bu aktiviteleri biçimlendirebilirler. Proje ve performans tabanlı aktiviteler ve değerlendirme sistemleri bu kategoriye girer. Unutulmamalı ki girişimci öğretimin olabilmesi için bu öğretimin de girişimci bir ruh ve yöntemle yapılması gerekmektedir.

Ders içerikleri öğrencilerde genel becerileri, nitelikleri ve tutumları kazandırmayı ve geliştirmeyi amaçlamalıdır. Bunlar:

- Otonomi
- Eleştirel bakış açısı
- Kendilerine ve başkalarına karşı sorumluluk duyma
- Açık fikirlilik
- Samimilik
- Yaratıcılık

Girişimcilik kültürü öğrencilerde;

- Bağımsız hareket edebilmeyi
- Yaratıcılığı
- İnisiyatif alabilmeyi
- Kendine güveni

- Liderliği
- Takım ruhunu
- Üretkenliği
- Sorumluluğu
- Dayanışmayı ve
- Sebat edebilmek gibi niteliklere sahip olmayı gerektirir.

Bu bakımdan bu tür nitelikleri ortaya koyan her öğretim birimi veya her öğretim elemanı girişimcilik ruhunun eğitime ve sürdürülebilirliğine katkı sağlıyor demektir.

Girişimci öğretim yapan öğretim elemanları olumludurlar, kendilerine ve başkalarına karşı sorumluluk duyarlar, açık fikirlidirler, dengelidirler, isteklidirler, esnektirler, işbirliği içindedirler, kendilerine güvenleri vardır, eylem odaklıdır ve ileri görüşlüdürler, aktif öğrenme stratejilerini uygularlar, statükoya karşı koyar ve değişimi ararlar, geleneksel değildirler, çabuk adapte olur ve değişirler, yaratıcı problem çözücüdürler, kendileri başlatır başkalarını beklemesler, statüye ve güce ihtiyaçları yoktur, kuvvetli ve zayıf yönlerini bilirler, güven verir ve diğerlerini heveslendirirler, kendilerine davranılmasını istedikleri gibi diğerlerine davranırlar, başkalarıyla yarışmak yerine onları desteklerler, iyi bir ağa sahiptirler. Bu tür öğretim üyelerini gençleri büyük bir istekle, hevesle öğrenmek, yaratıcı olmak ve büyütmek için gelişmelerine rehberlik eden kural yıkıcılar olarak tanımlayabiliriz. Öğrencilerini dikkatle dinlerler ve yeni fikirlerin eyleme dönüşmesi için onları teşvik ederler.

Bu tür beceri, tarz ve eylem içinde olan her öğretim elemanı girişimci ruha veya kafa yapısına sahiptirler.

Girişimci bir öğretim üyesinin Bilmesi gereken ve sınıf içi uygulamalarında yararlanması gereken bazı temel konular:

- Aktif öğrenme yöntemleri
- Eleştirel düşünce
- Beyin ve işlevleri
- Öğrenme modelleri
 - Davranışçı kuram
 - Bilişsel kuram
 - Sosyal gelişim kuramı
 - Yapılandırmacı kuram
 - Buluşsal öğrenme
 - Basamaklı bilişsel gelişim kuramı
 - ❖ Duyusal-edimsel öğrenme (0–2)
 - ❖ İşlem öncesi öğrenme (2–7)
 - ❖ Somut işlemleri öğrenme (7–11)
 - ❖ Soyut işlemleri öğrenme (11–)
 - Maslow'un ihtiyaçların hiyerarşisi kuramı
 - Deneyimsel öğrenme
 - ❖ Tecrübe
 - ❖ Algılama
 - ❖ Biliş
 - ❖ Davranış
- Motivasyon
- Genel Zekâ
- Çoklu Zekâ Kuramı
- Yaş ve Öğrenme
- Cinsiyet ve Öğrenme
- Tutum ve Öğrenme
- Kendine Güven ve Öğrenme

- Öğrenme Stratejileri
 - ❖ Tekrarlama
 - ❖ Örgütlenme
 - ❖ Duyuşsal
 - ❖ Anlamlandırma
 - ❖ İzleme
 - ❖ Güdüsel stratejiler
- Öğrenme Biçimleri
- Kişilik ve Öğrenme
 - Dışa dönük/ içe dönük: enerji akımımız
 - Duyusal/sezgisel: bilgiyi nasıl aldığımız
 - Mantıksal/ duygusal: kararları nasıl verdiğimiz
 - Yargılayıcı/ kabullenici: yaşama nasıl yaklaştığımız (Altan, 2009).

Girişimci bir öğretim üyesi aynı zamanda etkin sorgulama tekniklerini de etkin bir biçimde kullanmak zorundadır. Bu etkin sorgulama teknikleri genel olarak Yüksek Seviyeli düşünce sorularını içerir.

- Bilgi
- Anlama
- Uygulama
- Analiz
- Sentez
- Değerlendirme

Girişimci Öğretim üyelerinin etkin olarak kullandığı bir diğer alan da öğrencilerine düşünmeyi öğretebilmelidir. Bunu yaparken de onlardan:

- Değerlendirme yapmalarını isterler;
- Çıkarım yapmalarını isterler;
- Sebep-sonuç ilişkilerini sorgulamalarını isterler;
- Çözüm yollarını aramalarını isterler;
- Araştırma yapmalarını isterler;
- Yeni fikirler konusunda cesaretli olmalarını isterler;

Bütün bunları isterken de onlara araştırma süreçleri sırasında rehberlik ederler ve onların değerlendirme yapabilmelerine ve fikirlerini bir süzgeçten geçirmelerine yardımcı olurlar.

Türkiye’deki eğitim ve sınav sistemleri maalesef hala eskiden olduğu gibi devam etmekte ve hep aynı beceriler ve değerlendirme yöntemleri göz önünde tutulmaktadır. İlkokuldan başlayan ve doktora seviyesine kadar uzanan bir süreçte değerlendirmelerin hep aynı tür yeterlilikler üzerinde yapıldığı (sayısal/sözel) bir sistemle boğuşup durmaktayız (Altan, 1999).

Howard Gardner’ın Çoklu Zekâ Kuramı; bizim, insanın yeterlilikleri konusundaki düşüncelerimizi kökten değiştirmemize yardım edecek bir potansiyele sahiptir. Gardner, Zekâyı; **“kültürel bir ortamda, problemleri çözümlerken veya bir kültür grubu tarafından değer verilen ürünleri ortaya çıkarırken, bilgiyi işlemeye yarayan biyopsikolojik bir potansiyel”** olarak tanımlar (Gardner, 1999, s.33–34). Gardner’ın bu Kuram’daki asıl hedefi; **zekânın tek bir yapıdan meydana gelmediğini ve insanların birbirinden bağımsız en az yedi ayrı zekâyı sahip olduğunu ve bunların zaman içinde geliştirilebileceğini insanlara kanıtlamaktır** (Gardner, 1999)

“Sadece Sayısal ve Sözel Zekâ göz önüne alınarak hazırlanan Zekâ testlerinin ve bu testlerin ışığında geliştirilen sınav sistemlerinin ve programlarının, yalnız kuramcılar değil, aynı zamanda eğitimcileri ve öğrencileri de bir çıkmaza sürüklediği çok açıktır” (Altan, 2012, s.143). Bireylerin sınıflandırıldığı ve gelişmelerinin sınırlandırıldığı bir ortamda, Çoklu Zekâ kuramı; Zekâ’yı ölçmek, bireyleri sınıflandırmak ve gelişmelerini sınırlandırmak yerine, bireylerin girişimci yeteneklerini ortaya çıkarmalarına, geliştirmelerine yardım edebilir bir potansiyele sahiptir.

Çoklu Zekâ Kuramının temel felsefesi, bütün zekâların herkes de mevcut olduğu ancak profillerimizin farklı olduğudur. **Bu zekâların her biri kendi ortamlarında ortaya çıkarılmalı, değerlendirilmeli ve uygun ortamlarda yine uygun aktivitelerle geliştirilmelidir.** insanların tek düzey, yaratıcılıktan uzak, pısırık olarak yetişmelerine sebep olan geleneksel yaklaşımların sonucu olan çözümsüz gibi görünen eğitim sorunlarına Çoklu Zekâ Kuramı ile çözüm bulmak hiç de uzak değildir. Bu Kuram sayesinde yorgun ve başarısız eğitim sistemlerine yeni bir soluk getirmek mümkündür.

Girişimci Öğretim Üyeleri İçin Değerlendirme Sistemleri

Geleneksel öğretim üyeleri öğrencilerin öğrenip öğrenmedikleri standart test yöntemleriyle ölçer. Bunlar; çoktan seçmeli testler, doğru-yanlış türü sorular ve cevapları belli, bilinen ve genelde öğrencilerin ezberlemeleri sonucu cevapladığı Düşük-seviyeli Düşünme Becerileri içeren sorulardan oluşur.

Bu bakımdan öğrenciler öğrenmekten çok notlarla ilgilidirler. Bu bakımdan gecelemeler, ezberler, sınavdan hemen sonra unutmalar ve ülkemizdeki en önemli eğitim-öğretim yaralarından biri olan kopya çekmek sıradan ve vazgeçilmez öğretim unsurları haline gelmiştir.

Geleneksel sistemlerde öğrenciler, belirlenmiş bir standart sete yerine birbirleriyle yarışırılar bu bakımdan not peşindedirler.

Diğer taraftan girişimci öğretim üyeleri daha çok performans tabanlı değerlendirme yöntemleri kullanırlar. Bu yöntemler; yaratıcılığı, bireysel farklılıkları, öğrencilerin kuramlar ve prensipler hakkındaki bilgilerini ölçmekten çok onların bu konseptleri pratik uygulamalar ve daha çok Yüksek-seviyeli Düşünme Becerilerini içeren sorular yardımıyla anlayıp anlamadıklarını ortaya çıkarmaya yarayan sistemlerdir.

Performans-tabanlı değerlendirmeler öğrencileri birbirleriyle yarıştırmadan kendi en iyilerini ortaya çıkarmaya yarayan sistemleri içerir. Bu yüzden bu tür değerlendirme sistemleri bütün öğrencileri heyecanlandırır. Çünkü öğrenciler değişik aktivitelere aktif olarak katılarak ki bu aktivitelerin çoğu grup çalışması şeklinde gerçekleştirilir, kendi potansiyellerini, başarısızlık duygusundan uzak ve başkalarıyla bir yarış içinde olmadan, ortaya çıkarmaya yardımcı olurlar. Buradaki en önemli unsurlardan biri “elimden gelenin en iyisini yaptım” felsefesini benimsemek ve bu doğrultuda ilerlemektir. Grup çalışmaları yoluyla birlikte hareket edebilme, akırdan öğrenme gibi temel unsurlar öğrencilerin daha iyi öğrenmesine ve sosyalleşerek daha yaratıcı olmalarına vesile olur.

Bu tür değerlendirme yöntemlerinde başarısızlıktan çok başarının ortaya çıkarılması söz konusudur. Bu tür değerlendirmeler her öğrencinin ve her okulun başarılı olabileceğini gösteren bütüncül ve kapsayıcı bir öğretim modelini bize sunar. Performans-tabanlı sistemler öğrencilerin iletişim ve analiz becerilerini bir araya getirerek öğretim üyelerine öğretilen konuların öğrenciler tarafından öğrenilip öğrenilmediğini ve bu bilgileri gerçek yaşamda aktif olarak kullanıp kullanılmayacakları hakkında bilgi verir. Bu yöntemler öğrencilere öğrenmelerinden kendilerin sorumlu olduğunu ve sınav için ezberlemelerinin onların yaşamlarında başarılı olmalarına yetmeyeceğini farkına varmalarına yardımcı olur.

Geleneksel değerlendirme yöntemleri vizyoner, yaratıcı ve daha önemlisi öğrenme odaklı okul ortamları ortaya çıkaramamaktadır.

Girişimci bir öğretim üyesinin kullanabileceği değerlendirme yöntemlerini şöyle sıralayabiliriz:

- Geliştirilmiş çoktan seçmeli sınav formatları
- Mülakatlar
- Gözlemler
- Bireysel /grup performansları
- Öğrenme kayıtlarının tutulduğu portföyler, süreçföyler
- Projeler
- Grup projeleri
- Gösterimler
- Sözlü sunular
- Simülasyonlar
- Grafik düzenleyiciler
- Yaratıcı performanslar ve gösterimler
- Bireysel ve akran değerlendirmeleri
- Günlükler/öğrenme günlükleri
- Kontratlar
- Raporlar (Altan, 2002)

Hiçbir öğrenci benzer olmadığı için öğrenmemiz de yanı olmayacaktır. Bu bakımdan değerlendirme yöntemlerinin de aynı olmaması gerekmektedir. Sırf bu gerçekten yola çıkarsak performans tabanlı değerlendirme sistemlerinin önemi çok açık olacaktır. Bu tür değerlendirme sistemleri sadece bazılarının değil, hemen herkesin ulaşabileceğini yani eğitim-öğretim alanında ve dolayısıyla hayatta başarılı olabileceğini kanıtlar bize.

Girişimci öğretim üyesi bütün, bunların ışığında, kişiliğini, öğretime olan inancını, hayata bakış açısını yansıtan bir öğretim felsefesine kavuşur. Girişimci öğretim üyesi bu felsefesi doğrultusunda öğretim yapar ve öğrencilerini değerlendirir. Bu felsefesini öğrencilerle paylaşarak onların da farkında olmasını sağlar ve ilerideki işlerinde kendilerinin de işleriyle ilgili felsefelerinin oluşmasına yardımcı olur.

Sonuç

Mevcut girişimcilerin önümüzdeki on yıl içinde emekliye ayrılıyor olabileceği vizyonu dikkate alındığında girişimcilik becerilerine sahip genç insanların mevcutların yerini alması ve yeni iş imkânlarını yaratmalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu hedefe ulaşabilmek için gençlerin girişimci ruha sahip olmalarını veya bu arzularını ortaya çıkarabilecek stratejik bazı tedbirlerin alınması gerekmektedir. Bu vizyonu gerçekleştirmenin de en iyi yollarından biri öğretimin ve öğretim üyelerinin girişimci ruha sahip olmaları ve bu ruhla öğretim yapmalarının sağlanmasıdır.

Üniversiteler girişimciliğin ajanları olmak durumundadır. Hemen alanda girişimcileri ortaya çıkarmak için bu mutlaka gereklidir.

Yapılan araştırmalar girişimci öğretimin önündeki en büyük engelin öğretmenler ve onların girişimcilik konusundaki tutumları olduğunu göstermektedir (Remes, 2003). Bu bakımdan **Eğitim Fakültelerinin yeri çok daha farklıdır. Girişimciliğin öğretmen adaylarına, geleceğin mimarlarına öğretilmesi, gelecekte girişimcilerin ortaya çıkarılmasında son derece önemlidir.** Bunun içinde girişimci ruha sahip, bu özellikleri sergileyen öğretim üyelerine şiddetle ihtiyaç vardır. Girişimcilik ayrı bir ders gibi değil, her alanda hemen dersin içinde yer alması gereken doğal bir unsur olarak ele alınmalıdır.

Girişimci olmak zordur, hele hele öğretmenlerin ve öğretim üyelerinin girişimci olması çok ama çok daha zordur. İçinizdeki girişimci ruha ses verin, bu ruhu taşıyanlara yol verin ve bu ruhu taşıyanların ortaya çıkmasına vesile olalım. Ancak imkânsıza inanırsak, inanılmaz olan şeyleri keşfederiz. **Unutmayalım ki yarının girişimcileri bugünün okullarında bulunmaktadır.**

Kaynakça

- Altan, M. Z. (1999). Çoklu zeka kuramı ve vadettikleri. *Dil Dergisi*, (83), 50-58.
- Altan, M. Z. (2002). Assessment for multiple intelligences. *Modern English Teacher*, 11(3), 56-60.
- Altan, M.Z. (2009). *Profesyonel öğretmenliğe doğru*. Ankara: PegemAkademi.
- Altan, M.Z. (2012). Eğitim, Çoklu zekâ kuramı ve çoklu zekâ kuramında onuncu boyut: Ahlâkî zekâ. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 137 144.
- AMWAY *European Entrepreneurship Report*, 2011.
- Gibb, A. (1993). The Enterprise culture and education. *International Small Business Journal*, 11 (3), 11–34.
- Global University Entrepreneurial Spirit Students' Survey (GUESS), 2011.
- Heinonen, J., Kovalainen, A., & Pukkinen, T. (2006). *Global entrepreneurship monitor*, executive report Finland Turku school of economics and business administration, series B2/2006. Turku.
- High-Impact Entrepreneurship Global Report*, (2011).
- Noll, C.L. (1993, February). Planning curriculum for entrepreneurship education. *Business Education Forum*, 47 (3), 3-6.
- Remes, L. 2003. Yrittäjyykskasvatuksen kolme diskurssia. Vaitöskirja. *Studies in Education, Psychology and Social Sciences* 213. Jyväskylän Yliopisto. <http://selene.lib.jyu.fi:8080/vaitos/studies/studeduc/9513914267.pdf>

Lise Öğrencilerinde Okul Kültürünün Bir Ögesi Olarak Okul Yaşam Kalitesi Algısının İncelenmesi

An Investigation of High School Students' School Quality of Life Perceptions as an Element of School Culture

Özden DEMİR*, Halil İbrahim KAYA** & Meral METİN***

Özet

Bu araştırmada, Kars il merkezinde bulunan Genel ve Mesleki Lisesi öğrencilerinin okullarının yaşam kalitesine ilişkin algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada; “Okul yaşam kalitesi algılarının alt ölçekleri (öğretmenler, okula yönelik olumlu duygular, statü, okul yöneticileri, okula yönelik olumsuz duygular, öğrenciler ve sosyal etkinlikler) arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?”, “Okullarının yaşam kalitesi düzeylerine ilişkin öğrenci görüşleri okul türü, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” ve “Dokuzuncu, onuncu, on birinci ve on ikinci sınıfa devam eden lise öğrencilerinin, okul yaşam kalitesi algılarının alt ölçekleri (öğretmenler, okula yönelik olumlu duygular, statü, okul yöneticileri, okula yönelik olumsuz duygular, öğrenciler ve sosyal etkinlikler) arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?” araştırma soruları olarak kabul edilmiştir. Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmaya, Kars il merkezinde yer alan Genel ve Mesleki liselerinden yansız olarak belirlenen üç liseden yine yansız olarak belirlenen 358 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak okul yaşam kalitesi hakkında öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla Sarı (2011) tarafından revize edilen Liselerde Yaşam Kalitesi Ölçeği (LİSEYKÖ)’i kullanılmıştır. Orijinal ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ise .86 iken araştırma kapsamında ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ise .70 olarak hesaplanmıştır. Veriler üstünde bu araştırma için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi, sayı, yüzde, aritmetik ortalama, bağımsız gruplar arası t testi, tek yönlü varyans analizi ve korelasyon analizleri yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin cinsiyet ile okul yaşam kalitesi ölçeğinin alt boyutları arasında ve lise türü ile okula yönelik olumlu duygular, statü, okula yönelik olumsuz duygular, öğrenciler, sosyal etkinlikler ve toplam boyutlarında anlamlı bir farklılaşma yoktur. Sınıflara göre öğrencilerin öğretmenler, okula yönelik olumlu duygular, okula yönelik olumsuz duygular ve genel toplamda on ikinci sınıf lehine anlamlı bir farklılaşma vardır. Öğretmenler, okul yöneticileri, sosyal etkinlikler ve genel toplamda anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık görülürken diğer boyutlarda anlamlı bir farklılık yer almamaktadır. Yine öğretmenler ve öğrenciler boyutlarında baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık görülürken ölçeğin diğer boyutlarında baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Araştırma sonuçlarında öğretmenler boyutu ile okul yöneticileri, statü, öğrenciler boyutları arasında ve okula yönelik olumsuz duygular ile genel toplam arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Ancak ölçeğin diğer boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Anahtar kelimeler: Okul yaşam kalitesi, sosyal iklim, kültür, örtük program

* Dr., Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, EPÖ, oooozden@gmail.com

** Dr., Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, EPÖ, hik_kaya@hotmail.com

*** Arş. Gör., Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ABD, meralmetin38@hotmail.com

Abstract

This study aims to investigate regular and vocational high school students' perceptions of school quality of life. In line with this purpose, the questions that guided the study are "Are there any significant relationships between the sub-dimensions of school quality of life perceptions (teachers, positive feelings about school, status, school authorities, negative feelings about school, students and social activities)?" "Do the perceptions of students about school quality life differ depending on the factors such as school type, gender, grade level, and parents' education level?" and "Are there any significant relationships among sub-dimensions of school quality of life perceptions (teachers, positive feelings about school, status, school authorities, negative feelings about school, students, and social activities) of 9th, 10th, and 11th grade students?". The study was conducted as a descriptive study making use of survey method. The participants are 358 randomly selected students from three schools randomly selected among regular, vocational, and Science and Anatolian high schools located in Kars city centre. The participants' perceptions of school quality of life were identified through Scale for Measuring Quality of Life in High Schools (LISEYKO) which was revised by Sarı (2011). Cronbach-Alpha internal consistency coefficient of the original scale is .86 while that of used in the present study was found .70. The data were analysed using factor analysis, numbers, percentages, arithmetic mean scores, t-test for independent groups, one-way analysis of variance, and correlation analysis. The results indicate that there is not any significant relationship between gender and the sub-dimensions of the school quality of life scale, and between the type of high school and positive feelings about school, status, negative feelings about school, students, social activities, and total sub-dimension scores. There is a significant difference between the grade levels and the sub-dimensions of quality of school life scale in relation to teachers, positive feelings about school, negative feelings about school and total scores in favor of the 12th graders. While mothers' education level reveals significant difference in terms of teachers, school authorities, social activities, and total scores the other sub-dimensions indicate no difference. Similarly, fathers' education level demonstrates significant difference in teachers and students sub-dimensions, but not in the other sub-dimensions. There is not any statistical difference between the teacher sub-dimension and school authorities, status and between the student sub-dimension and negative feelings towards school and total scores. However, there are statistically significant relationships in the other sub-dimensions of the scale.

Keywords: *Quality of school life, social climate, culture, hidden curriculum*

Giriş

Kültür toplumlarda ortak bilinç oluşturan temel bir ögedir. Bu ortak bilinçte bireylerin kültürel bir aktarım yolu okulda geçirdikleri zamanın kalitesi ve niteliği şüphesiz onların kişisel gelişimleri içinde temel bir öge olarak karşımıza çıkacaktır.

Kültür; bir insan grubunun yaptığı, ortaya çıkardığı her şey olarak kabul edilir. İnsan topluluğunun ortak olarak ortaya çıkardığı ve benimsediği maddi kültür; (çanak çömlek, uçak, han, hamam) ile ortak davranış kalıpları olan manevi kültür (gelenek, görenek, adalet, ahlak, hukuk, dil, din, eğitim vb.) bir toplumun hayatına şekil veren en önemli faktördür. Her toplum kendi ortak hayatı ile kendine özgü bir kültür yaratır. Her çocuk doğduğu toplumda kendisinin nasıl hareket edeceğini gösteren davranış kalıplarını hazır bulur. Bunları yeniden oluşturmaz. Ancak büyüdükten sonra yeni buluşlarla eski kültürü değiştirebilir veya onun üzerine yeni şeyler ekleyebilir. Yaşlı ve tecrübeli kuşaklar yeni kuşakları eğiterek, onlara toplumun kültürünü benimsetirler. Böylece her toplumun kültürü, toplumsal kalıtım yoluyla kuşaktan kuşağa geçip üst üste eklenerek devam eder (Altay, 1971, s. 23, Akt; Ulusoy, 2009, s. 5).

Bu çerçevede sosyal iklim kavramı, sınıfın iklimi, okul iklimi ve okul kültürü kavramlarıyla yakından ilgilidir. Ayrıca eğitimsel durumların psiko sosyal ortamının özelliklerini de kapsar. Kişilerarası ilişkiler, öğrenci öğretmen ilişkileri, akran ilişkileri öğretmen inançları ve davranışları, öğretmen iletişim tarzları, sınıf yönetimi ve grup süreçleri, öğrenme ortamının sosyal iklimini kapsayan içerik olarak düşünülebilir. Öğrenme ortamının sosyal iklimindeki çalışmalar için diğer kavramlar ise öz yeterlilik, benlik, güven, hedef yapılar ve değerler, işbirliği ve rekabet, katılım ve dışlanma, hiyerarşi ve demokrasi kavramlarıdır (Allodi, 2010, s.90).

Belirli bir okuldan bahsedildiğinde genellikle yapısı ve programından bahsedilir. Fakat okulun ayırıcı karakteri onun yazılı olmayan norm çevresi beklentilerinden oluşan kültürüdür. Tüm okulların güçlü ve zayıf, işlevsel veya işlevsiz kültürleri vardır. Başarılı okulların mükemmel bir vizyona güçlü ve işlevsel kültürlerle sahip oldukları gözlenmektedir (Ramsey, 1992; Cunningham ve Gresso, 1993; Akt, Terzi, 2005, s. 424).

Okullar genellikle sosyal ve duygusal çevrenin kalitesiyle tanımlanmaktadır. Okul yaşantısının niteliği öğrencilerin kişiselliği ve genel hallerini yansıtan tecrübeleri ve günlük okul yaşantısındaki memnuniyetlerinin seviyesini yansıtır. Öğrencilerin okul yaşantılarının niteliği farklı okullarda çok farklı olabilir (Ainley, 1999; Flynn, 1993; Akt; Mok ve Flynn, 2002, s. 275).

Okul yaşantısının niteliği birçok araştırmacı tarafından okulun önemli bir yönü olarak vurgulanmıştır (Ainley, 1999; Ainley & Sheret, 1992; Anderson & Bourke, 2000; Bryk, Lee & Holland, 1993; Delors, 1996; Flynn, 1993; Akt; Mok ve Flynn, 2002, s.275). Bu yazarlar okulun amacının öğrenme becerilerinin geliştirilmesi ya da bilginin aktarımından çok daha önemli olduğunu vurgulamışlardır. Buna ek olarak Bryk ve arkadaşları tarafından (1993), “toplumda bir kişilik olarak her bir öğrencinin oluşumu çoğulcu ve demokratik bir toplumda vatandaşlık için temel eğilim” vurgulanmıştır. Bu açıdan bakıldığında kurallar düzenlemeler, tabular, arkadaş ve yetişkinlerle ilişkilerdeki görgüler, davranışlar ve sosyal olarak kabul edilebilir bir dil okulda öğrenilir (Akt; Mok ve Flynn, 2002, s.276). Ayrıca diğer ilgili süreçlerde öğrenciler en doyurucu olan toplumsal yaşamla ilişkili olan unsurlarını anlama ve kendi kimlik duygusunu inşa etmelerinde katkı sağlar. Diğer kurumlardan okulları ayırt eden okulun insani yönleri merkeze almasıdır. Buna ek olarak okul niteliğinin değeri öğrencilere verilen değerde saklıdır (Akt; Mok ve Flynn, 2002, s.276).

Okul kültürü öğretmenlerin birbirleriyle olan ilişkilerini, velilerle, öğrencilerle ve yöneticilerle olan ilişkilerini etkiler. Ayrıca, okul kültürü okuldaki problemlerin nasıl çözüleceğini yeni fikirlerin uygulama yollarını ve iş görenlerin işlerinde nasıl çalışacağını da etkilemektedir (Rosenholtz, 1991:42-44, Akt, Terzi, 2005, s. 424). Bu etkilenme, karşılıklı oluşur ve sosyal bir ünite olarak okul kültürü öğrenci ve diğer üyelerinin demografik oluşumlarından açıkça etkilenir (Cooney,1995; Weiner,2000; Akt, Terzi, 2005, s. 424).

Okul kültürü öğretmenlerin iş tutumları ile de ilgilidir. Etkili ve etkisiz örgütsel kültürlerin çerçevesini çizen bir araştırmada Cheng (1993), güçlü okul kültürlerinin öğretmenleri daha iyi motive ettiğini bulmuştur. Okul, olumlu bir kültüre sahipse, o okulda öğrenci ve işgören öğrenmesi artar. Diğer taraftan olumsuz bir kültüre sahip bir okulda, profesyonel öğrenme bir değer olarak oluşmadığı gibi değişime karşı direnme de oluşur (Fullan, 2001; Akt; Terzi, 2005, s. 424). Bu bağlamda okul kültürü değişimi hızlandırıcı bir araç olarak iş görebileceği gibi değişim karşıtı ve değişime engel bir rol de oynayabilir. Çünkü değişme sadece yapıda değil değer ve ilişkilerde de değişmeyi gerektirir (Şişman, 2002; Çelik, 1997; Akt, Terzi, 2005, s. 424). Okul kültürünün değişim üzerindeki etkilerine ilişkin olarak Stolp ve Smith (1997), okuldaki kültürel unsurların öğretmenlerin değişime bağlılıklarını etkileyen önemli bir değişken olduğunu belirtmektedir (Akt, Terzi, 2005, s. 424).

Okul kültürü, yönetici ve öğretmenlerin davranışlarına yön veren paylaşılan değerler ve anlamlar bütünüdür. Okulun değerleri, normları, gelenekleri ve sembolleriyle birlikte, yaşanmış hikayeler de okul kültürünün oluşumuna katkıda bulunmaktadır. Etkili okulun temel niteliklerinden biri, güçlü bir kültüre sahip olmasıdır. Her okul ürettiği kültürle örgütsel yaşama anlam katar (Çelik, 2002).

Bu öz değerın yanı sıra okul yaşamının niteliği öğrencilerin akademik başarıları ve okulsal yaşamın diğer sonuçlarıyla ilişkili bulunmuştur (Ainley, 1991, 1999; Mok & Flynn, 1998; Williams & Batten, 1981; Akt; Mok ve Flynn, 2002, s.276). Araştırma bulguları okul yaşantısının niteliğinin öğrenci başarısıyla direkt ilişkili olduğunu (Ainley, 1991; Bourke & Smith, 1989; Akt; Mok ve Flynn, 2002, s.276) önermektedir.

Bu anlamda kimin neyi, nasıl yapacağını açıklayan okul kültürünü Peterson (2002) okula kişiliğini veren normlar, değerler, inançlar, ritüeller, seremoniler, semboller ve hikâyeler olarak tanımlamış, bu yazılmamış beklentilerin zaman içinde okul personeli, aileler ve öğrenciler tarafından problemleri çözerken, zorluklarla ve hatalara karşı mücadele verirken oluştuğunu vurgulamıştır. Okul kültürünün tanımları incelediğinde; okul kültürünü okuldaki düşünce ve davranış kalıplarını; okulun fiziksel doku ve dizaynı ile uygulamaları etkileyerek düzenleyen inançlar, değerler, politikalar, beklentiler, gelenekler, algı ve duygu birliği şeklinde tanımlamak olanaklıdır (Şahin, 2004). Örgütsel kültürün tanımı içinde sıralanan bu kavramlar yaşam akısı sırasında örgüt çalışanlarının yaşadığı, hissettiği, bazen de farkında olmadan davranışlarını yönlendiren elle tutulur gözle görülür olan veya olmayan öğelerdir (Slater ve Ark, 1994). Kültür, büyük oranda içsel bir süreçtir ve insanlar kendi yaşantılarıyla sınırlı kurallardan oluştuğu konusunda çok az farkındalığa sahiptirler (Wallace, 1996; Akt; Şahin, 2010, 562).

Epstein ve McPartland (1976) okul yaşamının niteliğini “okulun resmi ve resmi olmayan yönlerini etkileyen otorite figürleri ve benzeri durumlarla ilişkiler ve sosyal ve görevle ilgili tecrübeler” olarak kavramsallaştırmıştır. Öğrencilerin olumlu okul yaşantısına katkıda bulunan unsurlar olarak, öğrenci başarısında motivasyon (Mok & Flynn, 1998), okulların kendi beklentileri (Mok & Flynn, 1998), okul programının genişliği (Ainley, Reed & Miller, 1986), öğretmen öğrenci iletişiminin derecesi (Ainley et al., 1986) ele alınmıştır (Akt; Mok ve Flynn, 2002, s.276).

Williams ve Batten (1981, s. 9)’ e göre okul yaşamının fonksiyonları ve tipik faaliyetleri bir yandan toplum üzerinde bir yandan birey üzerinde kurulur. Bunlar;

- a. Toplumdaki değerin niteliği ve başarıyı onaylama ve kolaylaştırma,
- b. Kişisel gelişimi artırma ve teşvik etme,
- c. Bireylerin sosyalleşmesi, sosyal ilişkiler ve sosyal entegrasyonu destekleme,
- d. Öğrencilerin bir gruba ait olmakla birlikte kendi eylemleri için bireysel bir sosyal sorumluluk oluşturmak ve geliştirmek (Akt, Linnakyla, 1996, s.71).

Birçok bakımdan okul yaşamı, gelecekteki sosyal katılım için bir hazırlıktır. Gelişmiş ülkelerdeki çoğu öğrenci en az on yılını okul yaşantısında harcamaktadır. Okul yaşantısının niteliği dolayısıyla içsel değerleri vardır. Olumlu okul deneyimleri son yıllarda birçok eğitim sistemlerinin politik yapıcılar ve eğitimciler tarafından büyük ilgi toplamaktadır (Mok ve Flynn, 2002, s.297).

Mok ve Flynn (2002)’de yaptıkları okul yaşam kalitesi ile ilgili ölçek geliştirme çalışmasının önemli bir bulgusu, okulun öğrencilerden umdukları gelişim beklentileri ve öğrenci cinsiyeti değişkenleri kontrol edildikten sonra okul yaşamının niteliğini etkileyen temel bir değişkenin olumlu bir sınıf atmosferinin öğrencilerin üzerindeki etkisidir. Sınıf atmosferinin değeri son uluslararası çalışmalarda (PISA) öğrenci başarısında önemli bir bileşen olduğu ortaya çıkmıştır.

Nitekim Schleicher (2002), otuz bir katılımcı ülkenin (Avustralya, Finlandiya, Kore, Japonya, A.B.D., İsveç, Fransa, İtalya, Almanya ve diğerleri) verilerini analiz ettikten sonra okul çevresini (okul iklimini etkileyen öğrenme faktörleri, öğretmen bağlılığı, okul özerkliği), öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen üç önemli faktörden biri olarak teşhis edilmiştir (Akt; Mok ve Flynn, 2002, s.297). Diğer iki etken ise öğretimsel politikalar (akademik performanstaki vurgu, öğrenciler üstündeki yüksek beklenti, öğretmen öğrenci ilişkileri, çalışma ve iklimdeki disiplin) araştırmaların kullanım ve uygulama durumu olarak ele alınabilir (Akt; Mok ve Flynn, 2002, s.297).

Tangen (2009)’da yaptığı araştırmada okul yaşam kalitesinin kavramlaştırılmasındaki dört boyutlu bir model önermiştir. Model de özel eğitime ihtiyaç duyan belli bir yüzdenin okullarda bulunduğu tespit edilmiştir. Kavramın tanım ve boyutlarının ayrıntılı olarak belirlenmemesi, öğrencilerin nasıl dinleneceği, bu doğrultuda nelere bakılacağı boyutunda direkt bir yol gösterici olarak okul yaşam kalitesinin kavramlaştırılması çalışmada temel amaçtır.

Öğrenciler farklı okullarda bulunurlar. Bazı okullar, donuk, depresif hatta tehlikeliyken bazı okullar güvenli, güven verici hatta eğlencelidir. Öğrencilerin okuldan hoşlanmaları sadece okulda zaman harcayan yetişkin ve çocuklarla ilgili değil okul ikliminden zevk almalarıyla ilgilidir. Bu saatler boyunca öğrenenler birçok beceri ve bilgi kazanırlar fakat her şeyden önce toplumsal grupların üyesi olarak ve toplumsal bir anlayış kazanarak büyür ve gelişirler (Williams & Batten, 1981; Fraser, 1986; Akt, Linnakyla, 1996,s.69). Okul tecrübelerinin duygusallığı tüm yaşantıları boyunca öğrenmelerindeki motivasyon ve öğrenci öğrenmelerindeki doğrudan bir unsur olarak görülür (Linnakyla, 1996,s.69).

Bununla birlikte okul yaşantısının kalitesi hem öğretmenin hem de öğrencinin bakış açısıyla değerlendirilebilir (Kinnunen ve diğerleri, 1994; Salo, 1995; Akt, Linnakyla, 1996,s.70). Bu doğrultu da okul memnuniyeti oldukça ihmal edilmiş araştırma konularından biridir. Öğrenenlerin okulu değerlendirmesi ve okuldan hoşlanması hakkında oldukça az şey bilinir. Okul memnuniyeti üzerinde oldukça az çalışma vardır (Baker, 1998; Cock ve Halvari, 1999; Huebner ve McCullough, 2000; Huebner ve diğerleri, 2001; Okun ve diğerleri, 1990; Akt; Verkuyten ve Thijs, 2002, s.204). Ancak çalışmaların çok azı okul memnuniyetinin belirleyicilerini ve yordayıcılarını incelemişlerdir. Bununla birlikte az bir teorik çalışma bu alanda yapılmıştır. Teorik olarak genel yaşam doyumunu anlatmak için kullanılan farklı bir bakış açısı olarak sosyal karşılaştırma teorileri, hedef teorileri, stres ve başa çıkma yaklaşımları (Diener ve diğerleri, 1999; Akt; Verkuyten ve Thijs, 2002, s.204) ele alınabilir.

Okul yaşam kalitesi kavramının kökeni, daha genel bir anlam taşıyan “yaşam kalitesi” kavramına dayanmaktadır (Sarı, 2006). Yaşam kalitesi, genel ve sürekli bir iyi olma hali olarak ele alınmakta ve değerlendirilmesi genellikle mutluluk, hoşlanma ve tatmin yaratan pozitif yaşantılarla bunun tersini ifade eden negatif deneyimler ve duygular üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu deneyimler ve duygular birey yaşamı açısından anlam ve önem taşıyan aile, arkadaş çevresi, okul, iş, boş zamanlar vb. çerçevesinde değerlendirilmektedir (Sarı, 2006). Buradan da anlaşılabileceği gibi eğitim, genel yaşam kalitesinin önemli boyutlarından birisini oluşturmaktadır.

Çocukların yaşantılarının çoğunu okulda geçirdikleri düşünülünce okul yaşam kalitesinin taşıdığı önem açıkça görülebilmektedir. Pozitif okul yaşantılarının, öğrencilerin kişilik gelişimi üzerinde etkilerinin olması ve öğrencilerin gelecekteki sosyal yaşamlarına bir hazırlık olarak ele alınması, eğitimci ve araştırmacılarca büyük ilgi görmesine neden olmaktadır (Mok ve Flynn, 2002; Sinclair ve Fraser, 2002)

Her okul, kendine has özel bir kültür geliştirir. Gelenekler alışkanlıklar, rutinler, törenler, okulun yönettiği yaşam biçimleri ve bunları koruyup sürdürmeye yönelik çabalar, okulda geliştirilen kültürün özellikleridir. Bu özellikler okuldaki grupların, okulun sosyal yaşamıyla ilgili değerlerini, inançlarını ve beklentilerini pekiştirmektedir (Doğanay ve Sarı, 2006). Okul yaşam kalitesi, okuldaki bireylerin her yönden mutlu olabildikleri bir ortamı ifade etmektedir. Okulun sahip olduğu yaşam kalitesi, çocukların genel iyi olma hallerinin bir yönü olarak ele alındığından, öğrencilerin kişilik gelişimleri üzerinde de önemli etkileri bulunmasının yanı sıra birçok açıdan, öğrencilerin gelecekteki sosyal yaşamlarına bir hazırlık olarak da ifade edilebilir.

Balcı (2001), okul etkililiğinin öğretmen ve sınıf etkilerinden ayrı olduğu sayılıştısının doğru olmadığını okullar arası farklılığın büyük olasılıkla sınıflardan kaynaklandığını belirtmiştir. Böylece sınıf dışındaki okulun etkililiği çok küçük düzeye inmiştir (Akt: Celep, 2008, 134). Öğrencilerin, okuldaki zamanlarının büyük bir kısmını sınıf içerisinde öğretmenleri ve diğer öğrencilerle geçirdikleri zaman dilimleri doyurucu ve eğlenceli yaşantılardan oluşuyorsa, çoğunlukla okula olan tutumları olumlu olacaktır. Tam tersi durumlarda öğrenciler dersin monotonluğunu bölmek için olumsuz davranışlara yönelerek, arkadaşını dırtebilir, ayaklarını sürekli yere vurabilir, etrafındakilerle konuşabilir (Kounin, 1970, Akt: Celep, 2008, 134).

Mok ve Flynn’a (2002) göre okulun yaşam kalitesi birçok açıdan, öğrencilerin gelecekteki sosyal yaşamlarına bir hazırlık olarak ele alınabilir. Çocukların kendilerini değerli, mutlu ve güvende hissettikleri bir ortamı ifade eden ve öğrencilerin akademik gelişimleri kadar kişisel ve sosyal gelişimleri üzerinde de önemli etkileri bulunan “okul yaşam kalitesi”nin yüksek olması, okuldaki örtük programın da kalitesinin yüksek olmasını gerektirir. Kurumdaki bireylerin sahip oldukları inançlar, tutumlar, değerler, beklentiler vb. ise o kurumun örtük programını oluşturur. Bloom (1995) örtük programı; öğrenciye kim olduğunu öğreten, kişinin dünyadaki yerini ve önemini anlamasını sağlayan, kolay unutulmayan ama öğrenilmesi uzun süren okul içi kurallar, uygulamalar ve yaşam süreci olarak görülür.

Sınıf, koridor, okul bahçesi, öğrencilerin okuldaki tüm bireylerle ilişkilerini düzenleyen kurallar bütünü örtük programı oluşturur. Tıpkı gelenek ve görenekler gibi örtük programda öğrenciler üzerinde ciddi bir yaptırım gücüne sahiptir. Örtük program okulda değerlerin yaşanması, var olması ve devam ettirilmesinin sağlanmasında önemli bir role sahiptir (Tokdemir, 2007). Öğrencilerin okuldan tek beklentisi akademik başarı değildir. Öğrencilerin akademik başarılarının yanında okulun kendilerine sağladığı okul yaşamı kalitesi ve diğer hizmetler (sosyal, kültürel, sportif, ulaşım, teknik vb) öğrencileri okula karşı olumlu tutum geliştirmeye yöneltir.

Okul yaşam kalitesi iyi olan bir okulun, öğrenciler için çekiciliği artacağından, okul yaşam kalitesi iyi olmayan okullara göre öğrencileri okul yaşam kalitesi olarak memnun etmekle kalmaz, aynı zamanda akademik başarısını da arttırabilir (Kayıkçı ve Sayın, 2010).

Okul gençlerin ve öğrencilerin yaşamlarındaki temel unsurdur. Okuldaki yaşamları değerlendirildiğinde, olumlu davranışlara sahip olan öğrencilerin genel olarak yaşamda da uyumlu ve başarılı oldukları düşünülmektedir. Aynı zamanda bu öğrencilerin sosyal kabul yönlerinde ve diğer öğrencilere okul ortamında yardım etme konusunda da daha iyi olduğu düşünülmektedir (Bilgiç, 2009).

Çocukların yaşamının büyük bir bölümünü okulda geçirdikleri düşünülürse, okulun yaşam kalitesinin önemi daha iyi anlaşılabilir. Okulun yaşam kalitesi öğrencilerin gelecekteki sosyal yaşamlarına hazırlık olarak ele alınabilir. Okula yönelik olumsuz düşüncelere sahip olmak ise, öğrencinin okuldaki günlük yaşamın tatmin edici olmamasına yol açabilir ve öğrenmenin önünde bir engel oluşturacağı düşünülebilir. Araştırmalar okulla ilgili negatif tutumun başarısızlık, anti sosyal davranışlar, gelecekteki başarı beklentisinde düşüş ile ilişkili olduğunu göstermiştir(Bilgiç, 2009).

Bu çalışmada, öğrencilerin okullardaki yaşama ilişkin algılarını ölçmek amacıyla Sarı, Ötünç ve Erceylan (2007) tarafından geliştirilen Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği (LİSEYKÖ)’nin Sarı (2011) revizyon çalışmasında ele alınan hali kullanılmıştır. Ölçekte “öğretmenler”, “okula yönelik olumlu duygular”, “statü”, “okul yöneticileri”, “okula yönelik olumsuz duygular”, “öğrenciler” ve “sosyal etkinlikler” olmak üzere yedi boyut yer almaktadır.

Okul yaşam kalitesi, eğitimin öğrencileri gerek akademik gerekse sosyal ve psikolojik açıdan birçok alanda hedeflenen kazanımlara ulaştırabilmesi bakımından büyük önem taşımaktadır. Yapılan literatür taraması sonucu yurt içinde Sarı, Ötünç ve Erceylan (2007) tarafından geliştirilen Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği (LİSEYKÖ) ve Sarı (2011) revizyon edilmiş hali dışında, öğrencilerin akademik, sosyal ve kişisel gelişimleri üzerinde önemli etkileri olan okul yaşam kalitesinin ortaöğretim düzeyinde ölçülmesinde kullanılabilecek bir veri toplama aracına rastlanmamıştır.

Öğretmenler boyutu öğrencilerin okullardaki öğretmenlere yönelik algılarını içermektedir (Mok ve Flynn, 2002). Okula Yönelik Duygular ise, *olumlu duygu ile olumsuz duygu boyutları*, okul yaşam kalitesinin temel değişkenleri olarak ele alınabilir. Çünkü diğer boyutlar bu iki genel boyutu da etkilemektedir. Kendini okulda değerli ve önemli hissedenden, diğer öğretmenlerle ve öğrencilerle olumlu iletişim içinde olan, okul yönetiminden ve öğretim programından hoşnut olan öğretmenin okula yönelik duyguları da olumlu olacak ama eğer bunların tam tersi olursa okul yaşam kalitesine ilişkin algısı olumsuz olacaktır. Okula yönelik duygular boyutu, okul hakkındaki olumlu ve olumsuz bütün duygu, düşünce ve tutumları içermektedir (Korkmaz, 2009). Statü boyut, çocuğun okulda kendini ne kadar değerli ve önemli hissettiği ile ilgilidir (Mok ve Flynn, 2002). Dolayısıyla çocukların da zamanlarının önemli bir bölümünü geçirdikleri okulda belli ve özel bir yere sahip olduklarını, öğretmenleri ve arkadaşları için değerli olduklarını hissetmek istemeleri doğaldır ve önemlidir. *Okul yöneticileri* boyutu öğrencilerin okulda nasıl algılandığını ölçmeye çalışan boyuttur. Okul yaşam kalitesinin düzeyi bakımından okul yönetimi oldukça önemli bir etkidir (Korkmaz, 2009). Öğrenciler boyutu, öğrencilerin okuldaki diğer öğrencilere yönelik algılarını; sosyal etkinlikler boyutu ise öğrencilerin okulda düzenlenen sosyal etkinliklere öğrenci ve öğretmenlerin bu etkinliklere yönelik bakış açılarına ilişkin algılarına yöneliktir (Sarı, 2011).

Bu doğrultuda araştırma ortaöğretim kurumlarına devam eden öğrencilerin okul yaşam algısının belirlenmesinde katkı sağlayacağı gibi, gerek öğrenciler gerekse okulun formal yapısında görev alan öğretmen ve yöneticilerin okul yaşam kalitesinin yükseltilmesine sunduğu önerilerle katkı sağlayacaktır. Ayrıca öğrencilerin okul kültürüne karşı sahip oldukları algıları belirlemek, onlara verilecek öğretim hizmetinin niteliğini ve kalitesini belirlemede de katkı sağlayacaktır. Bununla birlikte öğrenenlerin kendilerini mutlu, huzurlu ve güvende hissettikleri okul ortamları hazırlanmasına yönelik yerel ve ulusal düzeyde eğitim politikalarının geliştirilmesinde bir veri kaynağı olabileceği gibi öğrenenlerin akademik başarılarının artmasını sağlayacak okul ve sosyal iklimlerin oluşturulmasında da katkı sağlayabilir.

Bu önem ve gerekçelerden hareketle araştırmanın temel amacı, Kars il merkezinde bulunan Genel ve Mesleki Lisesi öğrencilerinin okullarının yaşam kalitesine ilişkin algılarının bazı sosyo-demografik değişkenler açısından incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrenci görüşlerine göre, Kars il merkezindeki liselerde okul yaşam kalitesi ne düzeydedir?
2. Dokuzuncu, onuncu, on birinci ve on ikinci sınıfa devam eden genel ve mesleki lise öğrencilerinin;
 - a. Cinsiyet değişkenine göre okul yaşam kalitesi algılarının öğretmenler, okula yönelik olumlu duygular, statü, okul yöneticileri, okula yönelik olumsuz duygular, öğrenciler ve sosyal etkinlikler alt ölçeklerinde anlamlı farklar var mıdır?

- b. Lise türü değişkenine göre okul yaşam kalitesi algılarının öğretmenler, okula yönelik olumlu duygular, statü, okul yöneticileri, okula yönelik olumsuz duygular, öğrenciler ve sosyal etkinlikler alt ölçeklerinde anlamlı farklar var mıdır?
- c. Sınıf düzeyi değişkenine göre okul yaşam kalitesi algılarının öğretmenler, okula yönelik olumlu duygular, statü, okul yöneticileri, okula yönelik olumsuz duygular, öğrenciler ve sosyal etkinlikler alt ölçeklerinde anlamlı farklar var mıdır?
- d. Anne ve baba eğitim düzeyi değişkenine göre okul yaşam kalitesi algılarının öğretmenler, okula yönelik olumlu duygular, statü, okul yöneticileri, okula yönelik olumsuz duygular, öğrenciler ve sosyal etkinlikler alt ölçeklerinde anlamlı farklar var mıdır?
3. Dokuzuncu, onuncu, on birinci ve on ikinci sınıfa devam eden lise öğrencilerinin, okul yaşam kalitesi algılarının alt ölçekleri (öğretmenler, okula yönelik olumlu duygular, statü, okul yöneticileri, okula yönelik olumsuz duygular, öğrenciler ve sosyal etkinlikler) arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmanın temel amacı, Kars il merkezinde genel ve mesleki liselere devam eden dokuzuncu, onuncu, on birinci ve on ikinci sınıf öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algılarını bazı sosyo-demografik değişkenler açısından ortaya koymaktır. Bu bağlamda çalışma tarama modelinde betimsel bir araştırma niteliğini taşımaktadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2005, s.77). Bu çalışmayla da, öğrencilerin ölçeğin uygulandığı andaki tutumları/inançları ve sosyo-demografik durumları ortaya konmaya çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini, 2011–2012 öğretim yıllarında Kars merkez ilde genel ve mesleki liselerinde okuyan öğrenciler oluştururken, çalışma örneklemini Kars il merkezinde yer alan Genel ve Mesleki liselerinden yansız olarak belirlenen üç liseden yine yansız olarak belirlenen öğrenciler katılmıştır.

Tablo 1’de örnekleme alınan öğrencilerin lise türü, cinsiyet ve sınıf düzeyine göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 1

Örnekleme Alınan Öğrencilerin Lise Türü, Cinsiyet ve Sınıfı Göre Dağılımı

Lise Türü	n	%	Cinsiyet	n	%	Sınıf	n	%
Genel	234	65,4	Erkek	160	44,7	Dokuzuncu	84	23,5
Mesleki	124	34,6	Kız	187	52,2	Onuncu	120	33,5
Boş	-	-	Boş	11	3,1	On birinci	116	32,4
Toplam	358	100	Toplam	358	100	On ikinci	38	10,6
						Boş	-	-
						Toplam	358	100

Araştırmanın çalışma örneklemini Kars merkez ilinde yer alan ikisi genel biri mesleki lisede okuyan olmak üzere dokuzuncu, onuncu, on birinci ve on ikinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur (Tablo1). Öğrencilerin %44,7’si erkek, %52,2’si kız öğrencidir. Ayrıca, öğrencilerin %23,5’u dokuzuncu, %33,5’i onuncu, % 32,4’ü on birinci ve %10,6’sı ise on ikinci sınıfta okuyup %65,4’ü genel ve %34,6’sı ise mesleki lise öğrencisidir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla, Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği kullanılmıştır.

Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği. Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği (LİSEYKÖ), öğrencilerin okullarındaki yaşama ilişkin algılarını ölçmek amacıyla Sarı, Ötünç ve Erceylan (2007) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte “Öğretmenler”, “Okula yönelik olumlu duygular”, “Statü”, “Okul yöneticileri”, “Okula yönelik olumsuz duygular”, “Öğrenciler” ve “Sosyal etkinlikler” olmak üzere yedi boyut yer almaktadır. Öğretmenler boyutu, öğrencilerin okullarındaki öğretmenlere yönelik algılarını içermekte iken Okula yönelik olumlu duygular boyutu, öğrencilerin okul hakkındaki bütün olumlu düşüncelerini genel olarak kapsamaktadır. Statü boyutu ise öğrencilerin okulda kendilerini ne kadar değerli ve önemli hissettikleri ile ilgilidir. Okul Yöneticileri boyutu, öğrencilerin okuldaki yöneticilere ilişkin algılarını kapsamaktayken, Okula yönelik olumsuz duygular boyutu, çocukların okulda yaşadıkları olumsuz deneyimlerle ilişkilidir ve olumlu duygu boyutunun tam tersi durumları ifade etmektedir. Öğrenciler boyutu, öğrencilerin okuldaki diğer öğrencilere yönelik algılarını; Sosyal etkinlikler boyutu ise öğrencilerin okulda düzenlenen sosyal etkinliklere ve öğrenci ve öğretmenlerin bu etkinliklere yönelik bakış açılarına ilişkin algılarına yöneliktir.

Sarı, Ötünç ve Erceylan (2007) Lise Yaşam Kalitesi Ölçeğinin geliştirilmesi sürecinde açıklayıcı faktör analizi yapmış ve yedi boyutta toplanan, 40 maddelik bir ölçme aracı elde etmişlerdir. Yapılan analizler sonucunda Öğretmenler, Okula yönelik olumlu duygular, Okula yönelik olumsuz duygular, Öğrenciler, Okul yöneticileri, Sosyal etkinlikler ve Statü olmak üzere yedi faktörde toplanan 40 maddelik bir ölçme aracı elde edilmiştir. Öğretmenler boyutunda kalan yedi maddeye ait faktör yükleri .51 - .78 arasında ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .89; Okula yönelik olumlu duygular boyutunda kalan yedi maddeye ait faktör yükleri .50 - .78 ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .86; Öğrenciler boyutunda kalan sekiz maddeye ait faktör yükleri .48 - .67 ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .81; Okula yönelik olumsuz duygular boyutunda kalan dört maddeye ait faktör yükleri .59 - .69 ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .86; Okul yönetimi boyutunda toplanan beş maddeye ait faktör yükleri .58 - .68 ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .80; Sosyal etkinlikler boyutunda toplanan dört maddeye ait faktör yükleri .45 - .60 ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .74 ve Statü boyutunda toplanan beş maddeye ait faktör yükleri .42 - .64 ve Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ise .71 olarak hesaplanmıştır. Toplam varyansın % 46.80’ini açıklayan bu yedi altölçeğin tamamına ilişkin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ise .86 olarak hesaplanmıştır.

Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği (LİSEYKÖ) beşli derecelendirme ölçeği üzerinden (1. Kesinlikle Katılmıyorum – 5. Kesinlikle Katılıyorum) değerlendirilmektedir. Ölçekte yer alan 16 olumsuz ifade (2, 3, 13, 20, 23, 34, 38, 39, 43, 56, 60, 70, 90, 104, 108, 111. maddeler) ters çevrilerek puanlanmaktadır. Ölçeği geliştiren Sarı, Ötünç ve Erceylan (2007), ölçekte yer alan Okula yönelik olumlu duygular ve Okula yönelik olumsuz duygular alt ölçeklerinin birbirinin tersi ifadelerden oluştuğundan ve bu iki boyutun bir arada öğrencilerin okula yönelik duygularını bir bütün olarak daha iyi yansıtacağını belirterek bu iki alt ölçeğin toplamalarının alınarak “Okula Yönelik Duygular” adı altında tek bir boyut olarak değerlendirilmesini önermişlerdir. Hem alt ölçekler bazında hem de toplam puanlar üzerinden analiz edilebilen LİSEYKÖ’den alınabilecek en düşük puan 40, en yüksek puan ise 200’dür.

Bu araştırmada Sarı (2011) revizyon çalışmasında ele alınan hali kullanılmıştır. Sarı (2011)’de yaptığı analizler sonucunda, eski yapıda yer alan boyutlar aynen elde edildiği gibi, daha önceki analizlerden başarıyla geçen maddelerin çoğunun yeni yapıda da yer aldığı görülmüştür. Bu durum ölçeğin kararlı bir yapıya sahip olduğuna işaret etmektedir. Elenen bir kaç maddenin (33, 45, 52, 56, 72, 85, 90, 106, 108 ve 111. maddeler) yerine yeni maddeler (14, 18, 22, 26 ve 60. maddeler) gelmiş, toplamda madde sayısı 40’tan 35’e düşmüştür. Bununla birlikte, ölçeğin açıkladığı varyans oranı %46.80’den %60.59’a yükselmiştir. Sarı (2011)’de tekrar güvenilirlik çalışması yapılan Okul Yaşam Kalitesi ölçeğinin araştırma örneklemini, Adana İli merkez ilçelerinde, alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki genel liselerden yansız olarak belirlenen altı liseye devam eden 500 öğrenciden oluşmaktadır. Veriler üzerinde yapı geçerliği için açıklayıcı faktör analizi yapılmış, güvenilirlik çalışmaları kapsamında ise maddelerin iç tutarlık (Cronbach Alpha) katsayıları, aritmetik ortalama ve standart sapmaları ile madde-toplam puan korelasyonları incelenmiştir. Analizler sonucunda “Öğretmenler”, “Okula yönelik olumlu duygular”, “Statü”, “Okul yöneticileri”, “Okula yönelik olumsuz duygular”, “Öğrenciler” ve “Sosyal etkinlikler” alt boyutlarından oluşan toplam 35 maddelik bir ölçme aracı elde edilmiştir. Toplam varyansın %60.59’unu açıklayan bu yedi boyuta ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .86, .85, .78, .81, .82, .70 ve .68’dir. Analizlerinden elde edilen değerlere bakılarak, Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği’nin, liselerdeki yaşam kalitesinin öğrenci algılarına göre ölçülmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğu sonucuna ulaşılmış yapılan çalışmada kullanılmıştır.

Bu çalışma için yapılan güvenilirlik analizi sonucunda 35 maddenin “Öğretmenler”, “Okula yönelik olumlu duygular”, “Statü”, “Okul yöneticileri”, “Okula yönelik olumsuz duygular”, “Öğrenciler” ve “Sosyal etkinlikler”

alt boyutları olmak üzere yedi alt boyutuna ilişkin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı toplamda .70 olarak hesaplanmıştır.

Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği (LİSEYKÖ) için bu çalışma için ayrıca açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Araştırmada açımlayıcı faktör analizi sonucunda, elde edilen LİSEYKÖ'nun yedi faktörlü olduğu görülmektedir. Yedi faktörün birlikte açıkladığı toplam varyans %75'dir. Ölçeğin KMO değeri .70 olup $p < .05$ 'de anlamlıdır. Belirlenen yedi faktörlü yapının doğruluğunun test edilmesi için doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Modelin veri uygunluğu için birçok istatistik olmakla birlikte (Joreskog & Sorbom, 1993; Akt, Çokluk, Ö., Büyüköztürk Ş. ve Şekercioğlu, 2010) genellikle ele alınan göstergeler χ^2 , χ^2/df , RMSEA, NNFI, CFI ve GFI değerleridir (Çokluk ve diğerleri, 2010). Yapılan DFA sonucunda sınanan yedi faktörlü model incelendiğinde elde edilen uyum indeksleri değerlerinin RMSEA=.012 ve $\chi^2/df=6.49$ değerleri dışında tüm değerlerin önerilen ölçütlere uygun olduğu görülmektedir. RMSEA=.012 ve $\chi^2/df=6.49$ değerleri diğer değerlerle birlikte ele alındığında modelin veri uygunluğunun kabul edilebilir olduğu söylenebilir. Yapılan DFA sonucunda sınanan yedi faktörlü model incelendiğinde $\chi^2=3074.47$, $df=473$, $\chi^2/df=6.49$, RMSEA=.012, NNF=.74, NNFI=.75, CFI=.78, GFI=.67 ve AGFI=.60 değerleri elde edilmiştir. Genel olarak model uyum indeksleri incelendiğinde orta düzeyde bir uyumu yakalamakla birlikte model RMSEA=.012 (Tabachnick ve Fidell, 2001; Akt; Çokluk ve diğerleri, 2010, 271) olmasıyla orta bir uyum göstermiştir.

Verilerin Toplanması ve Çözümü

Araştırmada önce, verilerin parametrik testlerin genel koşullarını sağlayıp sağlamadığı kontrol edilmiştir. Verilerin parametrik testlerin koşullarını cinsiyet, lise türü ve sınıf boyutunda sağladığı görüldüğünden, verilerin normal dağılım gösterdiği ve varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar ile cinsiyet, lise türü ve sınıf düzeyine göre farklılık olup olmadığı bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü faktör analizi ile test edilmiştir. Ancak anne ve baba eğitim düzeyine göre yapılan analizde parametrik testlerin koşulları sağlanmadığından Kruskal Wallis Testinden yararlanılmıştır.

Çalışmada, istatistiksel teknikler olarak; sayı, yüzde, aritmetik ortalama, bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi, Kruskal Wallis Testi, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ve korelasyon analizi tekniklerinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Bulgular; araştırmanın alt amaçları doğrultusunda alt başlıklar altında sırasıyla verilmiştir.

Cinsiyet

Cinsiyete göre okul yaşam kalitesi ölçeğine ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve bağımsız gruplar t testi sonuçları, Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2

Cinsiyet Türüne Göre Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğine İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve T- Testi Sonuçları

Boyutlar		n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Öğretmenler	Kız	187	17,46	6,12	345	,400	,689
	Erkek	160	17,73	6,52			
Okula Yönelik Olumlu Duygular	Kız	187	13,88	6,04	345	,575	,566
	Erkek	160	14,26	6,20			
Statü	Kız	187	16,23	6,07	345	1,084	,279
	Erkek	160	15,49	6,50			
Okul Yöneticileri	Kız	187	13,99	6,01	345	1,737	,083
	Erkek	160	12,87	5,97			
Okula Yönelik Olumsuz Duygular	Kız	187	10,89	5,12	345	,763	,446
	Erkek	160	11,30	5,00			

Öğrenciler	Kız	187	18,99	7,34	345	,675	,500
	Erkek	160	18,44	7,81			
Sosyal Etkinlikler	Kız	187	13,42	4,62	345	2,252	,025
	Erkek	160	12,23	5,20			
Gtoplam	Kız	187	1,04	15,06	345	1,570	,177
	Erkek	160	1,02	14,82			

*.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin cinsiyet ile okul yaşam kalitesi ölçeğinin boyutları arasında öğretmenler boyutunda [$t=.400$; $p>.05$], okula yönelik olumlu duygular [$t=.575$; $p>.05$], statü [$t=1,084$; $p>.05$], okul yöneticileri [$t=.1,737$; $p>.05$], okula yönelik olumsuz duygular [$t=.763$; $p>.05$], öğrenciler [$t=.675$; $p>.05$] ve toplamda [$t=1,570$; $p>.05$] boyutlarında anlamlı bir farklılaşma görülememiştir. Ancak sosyal etkinlikler boyutunda [$t=2,252$; $p<.05$] boyutunda anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Okul yaşam kalitesi ölçeğinin sosyal etkinlikler boyutunda kız öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}=13,42$) erkek öğrencilerin ortalamalarına göre ($\bar{X}=12,23$) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Lise Türü

Lise türüne göre okul yaşam kalitesi ölçeğine ilişkin ortalama, standart sapma ve bağımsız gruplar t testi sonuçları, Tablo 3’de verilmektedir.

Tablo 3

Lise Türüne Göre Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğine İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve T- Testi Sonuçları

Boyutlar		n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Öğretmenler	Genel	234	16,86	5,47	356	3,187	,002
	Meslek	124	19,05	7,37			
Okula Yönelik Olumlu Duygular	Genel	234	13,64	5,82	356	1,953	,052
	Meslek	124	14,97	6,55			
Statü	Genel	234	15,95	5,40	356	,271	,787
	Meslek	124	15,76	7,55			
Okul Yöneticileri	Genel	234	14,39	5,28	356	3,949	,000
	Meslek	124	11,81	6,87			
Okula Yönelik Olumsuz Duygular	Genel	234	11,05	4,44	356	,154	,878
	Meslek	124	11,14	5,97			
Öğrenciler	Genel	234	18,47	6,49	356	,721	,471
	Meslek	124	19,07	9,32			
Sosyal Etkinlikler	Genel	234	12,53	4,18	356	1,442	,150
	Meslek	124	13,32	6,12			
Toplam	Genel	234	1,02	13,86	356	1,343	,180
	Meslek	124	1,05	16,84			

*.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin lise türü ile okul yaşam kalitesi ölçeğinin boyutları arasında öğretmenler boyutunda [$t=3.187$; $p<.05$] ve okul yöneticileri [$t=3.949$; $p<.05$] boyutunda anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Ancak okula yönelik olumlu duygular [$t=1.953$; $p>.05$], statü [$t=.271$; $p>.05$], okula yönelik olumsuz duygular [$t=.154$; $p>.05$], öğrenciler [$t=.721$; $p>.05$], sosyal etkinlikler [$t=1.1442$; $p>.05$] ve toplam [$t=1.343$; $p>.05$] boyutlarında anlamlı bir farklılaşma görülemedi. Okul yaşam kalitesi ölçeğinin öğretmenler boyutunda meslek lisesi öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}=19,05$) genel lise öğrencilerin ortalamalarına göre ($\bar{X}=16,86$) daha yüksek olduğu görülmüşken okul yöneticileri boyutunda ise genel lisesi öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{X}=14,39$) meslek lise öğrencilerin ortalamalarına göre ($\bar{X}=11,81$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Sınıf

Sınıf düzeylerine göre okul yaşam kalitesi ölçeğine ilişkin ortalama, standart sapma ve tek yönlü varyans analizi sonuçları, Tablo 4’de yer almaktadır.

Tablo 4

Sınıflara Göre Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Boyutlar	Sınıflar	n	$\bar{X}$	S
Öğretmenler	Dokuzuncu	84	19,33	5,90
	Onuncu	120	17,91	5,86
	On birinci	116	17,77	5,92
	On İkinci	38	12,47	6,91
	Toplam	358	17,62	6,27
Okula Yönelik Olumlu Duygular	Dokuzuncu	84	15,28	5,51
	Onuncu	120	14,22	6,19
	On birinci	116	14,43	5,97
	On İkinci	38	10,11	6,15
	Toplam	358	14,10	6,11
Statü	Dokuzuncu	84	16,47	5,72
	Onuncu	120	15,48	6,07
	On birinci	116	16,05	6,31
	On İkinci	38	15,36	7,48
	Toplam	358	15,88	6,22
Okul Yöneticileri	Dokuzuncu	84	13,47	5,48
	Onuncu	120	13,10	5,97
	On birinci	116	13,68	6,32
	On İkinci	38	14,19	6,29
	Toplam	358	13,49	6,00
Okula Yönelik Olumsuz Duygular	Dokuzuncu	84	10,34	4,46
	Onuncu	120	11,06	5,17
	On birinci	116	10,74	5,01
	On İkinci	38	13,86	4,95
	Toplam	358	11,08	5,02
Öğrenciler	Dokuzuncu	84	18,20	7,46
	Onuncu	120	18,92	7,46
	On birinci	116	18,56	7,20
	On İkinci	38	19,35	9,42
	Toplam	358	18,68	7,58

Sosyal Etkinlikler	Dokuzuncu	84	13,28	4,79
	Onuncu	120	12,83	4,92
	On birinci	116	12,63	4,92
	On İkinci	38	12,21	5,49
	Toplam	358	12,80	4,94
GTOP	Dokuzuncu	84	1,06	14,28
	Onuncu	120	1,03	16,08
	On birinci	116	1,03	12,91
	On İkinci	38	97,58	17,35
	Toplam	358	1,03	14,97

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin öğretmenler boyutunda dokuzuncu sınıfta okuyan öğrencilerin aritmetik ortalaması en yüksekken ($\bar{X}=19,33$), okula yönelik olumlu duygular boyutunda ise en yüksek ortalama yine ($\bar{X}=15,28$) ile dokuzuncu sınıf öğrencilerine aittir. Statü boyutunda ise en yüksek ortalama ($\bar{X}=16,49$) ile dokuzuncu sınıf öğrencilerine aitken okul yöneticileri boyutunda ise en yüksek ortalama ($\bar{X}=14,19$) ile on ikinci sınıfa devam eden öğrencilere aittir. Okula yönelik olumsuz duygular ($\bar{X}=13,86$) ve öğrenciler boyutunda ($\bar{X}=19,35$) en yüksek ortalama on ikinci sınıf öğrencilere aitken sosyal etkinlikler boyutunda en yüksek ortalama ($\bar{X}=13,28$) ile dokuzuncu sınıf öğrencilerine aittir. Toplamda ise en yüksek ortalama ($\bar{X}=97,58$) ile on ikinci sınıfta okuyan öğrencilere aittir.

Tablo 5’de sınıf düzeyine göre okul yaşam kalitesi ölçeğine ait tek yönlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 5

Sınıflara Göre Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	
Öğretmenler	Gruplararası	1265,189	3	421,730	11,675	,000	
	Gruplarıçi						9-12
		12787,391	354	36,123			10-12
							11-12
	Toplam	14052,580	357				
Okula Yönelik Olumlu Duygular	Gruplararası	736,464	3	245,488	6,894	,000	9-12
	Gruplarıçi	12605,656	354	35,609			10-12
	Toplam	13342,121	357				11-12
Okul Yöneticileri	Gruplararası	61,710	3	20,570	,529	,663	
	Gruplarıçi	13762,676	354	38,878			
	Toplam	13824,386	357				
Statü	Gruplararası	40,947	3	13,649	,377	,770	
	Gruplarıçi	12813,305	354	36,196			
	Toplam	12854,252	357				
Okula Yönelik Olumsuz Duygular	Gruplararası	354,091	3	118,030	4,832	,003	9-12
	Gruplarıçi	8647,778	354	24,429			10-12
	Toplam	9001,869	357				11-12
Öğrenci	Gruplararası	45,148	3	15,049	,260	,854	
	Gruplarıçi	20514,891	354	57,952			
	Toplam	20560,039	357				

Sosyal Yeterlilikler	Gruplararası	36,490	3	12,163	,495	,686	
	Gruplarıçi	8697,637	354	24,570			
	Toplam	8734,127	357				
Genel Toplam	Gruplararası	2037,629	3	679,210	3,081	,028	9-12
	Gruplarıçi	78039,696	354	220,451			
	Toplam	80077,325	357				

Tablo 5 incelendiğinde sınıflara göre öğrencilerin öğretmenler boyutunda $[F(3-357)=11.675, p<0.05]$ on ikinci sınıf lehine ve okula yönelik olumlu duygular boyutunda $[F(3-357)=6.894, p<0.05]$ yine on ikinci sınıf lehine anlamlı bir farklılaşma vardır. Okula yönelik olumsuz duygular boyutunda $[F(3-357)=4.482, p<0.05]$ ve genel toplamda $[F(3-357)=3.081, p<0.05]$ on ikinci sınıf lehine anlamlı bir farklılaşma vardır. Okul yöneticileri $[F(3-357)=.529, p>0.05]$, statü $[F(3-357)=.377, p>0.05]$, öğrenci $[F(3-357)=.260, p>0.05]$ ve sosyal etkinlikler $[F(3-357)=.495, p>0.05]$ boyutlarında ise anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.

Anne Eğitim Düzeyi

Okul yaşam kalitesi ölçeğinin boyutlarının anne eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Kruskal Wallis sonuçları, Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6

Okul Yaşam Kalitesi Düzeyinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Gösteren Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyutlar	Anne Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p
Öğretmenler	İlk	182	190,30	4	10.016	.040
	Orta	97	164,30			
	Lise	32	157,36			
	Lisansüstü	11	114,27			
	Hiç	30	175,45			
	Toplam	352				
Okula Yönelik Olumlu Duygular	İlk	182	180,59	4	1.478	.831
	Orta	97	167,37			
	Lise	32	185,31			
	Lisansüstü	11	165,14			
	Hiç	30	176,00			
	Toplam	352				
Okul Yöneticileri	İlk	182	176,13	4	14.925	.005
	Orta	97	195,64			
	Lise	32	151,66			
	Lisansüstü	11	82,64			
	Hiç	30	177,78			
	Toplam	352				
Statü	İlk	182	176,36	4	1.630	.803
	Orta	97	171,70			
	Lise	32	196,69			
	Lisansüstü	11	165,91			
	Hiç	30	175,22			
	Toplam	352				
Okula Yönelik Olumsuz Duygular	İlk	182	166,84	4	6,435	.169
	Orta	97	177,36			
	Lise	32	208,64			
	Lisansüstü	11	210,77			
	Hiç	30	185,47			
	Toplam	352				

Öğrenciler	İlk	182	177,24	4	7.261	.123
	Orta	97	191,42			
	Lise	32	146,73			
	Lisansüstü	11	130,36			
	Hiç	30	172,42			
	Toplam	352				
Sosyal Etkinlikler	İlk	182	191,97	4	11.631	.020
	Orta	97	162,66			
	Lise	32	137,12			
	Lisansüstü	11	151,91			
	Hiç	30	178,40			
	Toplam	352				
Genel Toplam	İlk	182	185,84	4	10.621	.031
	Orta	97	173,72			
	Lise	32	156,23			
	Lisansüstü	11	91,55			
	Hiç	30	181,60			
	Toplam	352				

Tablo 6’da görüldüğü gibi öğrencilerin okul yaşam kalitesi ölçeği puanları okula yönelik olumlu duygular [$\chi^2=1.478$; $p>.05$], statü [$\chi^2=1.630$; $p>.05$], okula yönelik olumsuz duygular [$\chi^2= 6.435$; $p>.05$] ve öğrenciler [$\chi^2=7.261$; $p>.05$] boyutlarında anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenler boyutunda [$\chi^2=10.016$; $p<.05$], okul yöneticileri boyutunda [$\chi^2=14.925$; $p<.05$], sosyal etkinlikler boyutunda [$\chi^2=11.631$; $p<.05$] ve genel toplamda [$\chi^2=10.621$; $p<.05$] anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir. Lise öğrencilerinin anne eğitim düzeyine göre ortalamalarına baktığımızda en fazla ortalama öğretmenler boyutunda ($\bar{X}=190.30$) ile ilk okul mezunu, okula yönelik olumlu duygular boyutunda ($\bar{X}=185.31$) lise mezunu grup sahipken, okul yöneticileri boyutunda ($\bar{X}=195.64$) orta okul mezunu anneler, statü boyutunda ($\bar{X}=196.69$) ile lise mezunu grup, okula yönelik olumsuz duygular boyutunda en yüksek sıra ortalaması ($\bar{X}=210.77$) ile lisansüstü gruba ait ve öğrenciler boyutunda ($\bar{X}=191.42$) ile orta okul mezunu grup sahipken, sosyal etkinlikler boyutunda ise ($\bar{X}=191.97$) ile ilkokul mezunu grup sahiptir. Genel toplamda ise en fazla ortalama ($\bar{X}=185,84$) ile ilkokul mezunu olan annelerdedir

Baba Eğitim Düzeyi

Okul yaşam kalitesi ölçeğinin boyutlarının baba eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Kruskal Wallis sonuçları, Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7

Okul Yaşam Kalitesi Düzeyinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Gösteren Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyutlar	Baba Eğitim Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p
Öğretmenler	İlk	145	195,27			
	Orta	125	167,39	4	11.374	0.23
	Lise	55	184,29			
	Lisansüstü	23	139,59			
	Hiç	8	120,12			
	Toplam	356				

Okula Yönelik Olumlu Duygular	İlk	145	192,24	4	8.537	0.74
	Orta	125	178,93			
	Lise	55	146,32			
	Lisansüstü	23	174,43			
	Hiç	8	155,69			
	Toplam	356				
Okul Yöneticileri	İlk	145	177,79			
	Orta	125	192,75	4	7.056	.133
	Lise	55	149,58			
	Lisansüstü	23	170,98			
	Hiç	8	189,12			
	Toplam	356				
Statü	İlk	145	176,43	4	2.397	.663
	Orta	125	178,30			
	Lise	55	185,19			
	Lisansüstü	23	192,76			
	Hiç	8	132,19			
	Toplam	356				
Okula Yönelik Olumsuz Duygular	İlk	145	173,66			
	Orta	125	173,37	4	3.990	.407
	Lise	55	201,42			
	Lisansüstü	23	189,20			
	Hiç	8	158,12			
	Toplam	356				
Öğrenciler	İlk	145	165,83			
	Orta	125	183,74	4	9.939	.041
	Lise	55	185,73			
	Lisansüstü	23	179,17			
	Hiç	8	274,69			
	Toplam	356				
Sosyal Etkinlikler	İlk	145	188,47			
	Orta	125	180,90	4	9.011	.061
	Lise	55	154,40			
	Lisansüstü	23	143,46			
	Hiç	8	226,69			
	Toplam	356				
Genel Toplam	İlk	145	186,92			
	Orta	125	179,91	4	3.752	.441
	Lise	55	155,77			
	Lisansüstü	23	172,83			
	Hiç	8	176,38			
	Toplam	356				

Tablo 7’de görüldüğü gibi öğrencilerin okul yaşam kalitesi ölçeği puanları öğretmenler [$\chi^2=11.374$; $p<.05$], öğrenciler [$\chi^2=9.939$; $p<.05$] boyutlarında baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir. Ancak okula yönelik olumlu duygular [$\chi^2=8.537$; $p>.05$], okul yöneticileri [$\chi^2=7.056$; $p>.05$], statü [$\chi^2=2.397$; $p>.05$], okula yönelik olumsuz duygular [$\chi^2=3.990$; $p>.05$], sosyal etkinlikler [$\chi^2=9.011$; $p>.05$] ve genel toplam [$\chi^2=3.752$; $p>.05$] boyutlarında baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Lise öğrencilerinin baba eğitim düzeyine göre ortalamalarına baktığımızda en fazla ortalamaya öğretmenler ($\bar{X}=195.27$) ve okula yönelik olumlu duygular ($\bar{X}=192.24$) boyutlarında ile ilk okul mezunu babalar sahipken, okul yöneticileri boyutunda ($\bar{X}=192.75$) orta okul mezunu babalar, statü boyutunda ise ($\bar{X}=192.76$) ile lisans üstü eğitime sahip babalar sahiptir. Okula yönelik olumsuz duygular boyutunda en yüksek sıra ortalaması ($\bar{X}=201.42$) ile lise mezunu babalar sahipken öğrenciler boyutunda ($\bar{X}=274.69$) ile hiç eğitim almamış babalar sahipken, sosyal etkinlikler boyutunda ise ($\bar{X}=226.69$) yine hiç eğitim almamış babalar sahiptir. Genel toplamda ise en fazla ortalama ($\bar{X}=186.92$) ile ilkokul mezunu olan babalardadır.

Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğinin Alt Boyutları Arasındaki İlişki Düzeyi

Tablo 8’de okul yaşam kalitesi ölçeğinin boyutları arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 8

Okul Yaşam Kalitesi Ölçeğinin Boyutları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

	Öğretmenler	Okula Yönelik Olumlu Duygular	Okul Yöneticileri	Statü	Okula Yönelik Olumsuz Duygular	Öğrenciler	Sosyal Etkinlikler	GTOP
Öğretmenler	1	,242**	,089	-,003	-,158**	,032	,114*	,554**
Okula Yönelik Olumlu Duygular	,242**	1	,148**	,162**	-,286**	-,161**	-,141**	,412**
Okul Yöneticileri	,089	,148**	1	-,105*	-,457**	,208**	,150**	,473**
Statü	-,003	,162**	-,105*	1	,151**	-,243**	-,265**	,262**
Okula Yönelik Olumsuz Duygular	-,158**	-,286**	-,457**	,151**	1	-,128*	-,186**	-,103
Öğrenciler	,032	-,161**	,208**	-,243**	-,128*	1	,177**	,459**
Sosyal Etkinlikler	,114*	-,141**	,150**	-,265**	-,186**	,177**	1	,304**
GTOP	,554**	,412**	,473**	,262**	-,103	,459**	,304**	1

* $p<.05$, ** $p<.001$

Tablo 8’de de görüldüğü gibi öğretmenler boyutu ile okul yöneticileri, statü, öğrenciler boyutunda; okula yönelik olumsuz duygular ile genel toplam arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p>.05$). Öğretmenler boyutu okula yönelik olumlu duygular, okula yönelik olumsuz duygular, sosyal etkinlikler ve genel toplamda; okula yönelik olumlu duygular boyutu öğretmenler, okul yöneticileri, statü, okula yönelik olumsuz duygular, öğrenciler, sosyal etkinlikler, genel toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p<.05$). Okul yöneticileri boyutu ile statü, öğrenciler, sosyal etkinlikler ve genel toplam puanları arasında; statü boyutu ile okula yönelik olumsuz duygular, öğrenciler, sosyal etkinlikler, genel toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p<.05$). Okula yönelik olumsuz duygular boyutu ile öğrenciler, sosyal etkinlikler ve genel toplam puanları arasında; öğrenciler boyutu ile sosyal etkinlikler ve genel toplam puanları arasında; sosyal etkinlikler boyutu ile genel toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p<.05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Kültürel okuryazarlığın kazandırıldığı temel sosyal kurumlardan biri okuldur. Okulun sahip olduğu kültür örtük ve açık program içerisinde şekillenen bir yapıdır. Sarı (2007) 'ya göre okul ortamını etkileyen tüm açık ve örtük faktörlerin gerek öğretmen gerekse öğrenciler üzerindeki etkilerini belirleyebilmesi açısından örtük program oldukça değerli bir kavramdır. Böyle bir yapıda öğrenenlerin okul yaşam kalitesine yönelik algılarının tespiti şüphesiz okul kültüründe ılımlı bir hava oluşturulmasında katkı sağlayacaktır. Okul ikliminin ve kültürünün oluşturduğu atmosfer öğrenciler için olumlu sosyal yaşantılar sağlayacağı gibi, yine okul atmosferinden kaynaklanan zorluklarına ve baskıların demokratik olmayan okul işleyişinin öğrenciyi olumsuz olarak etkilemesi hatta pasif, korkak yada saldırgan bireyler yetiştirmesi mümkündür (İnan, 2009). Bu çerçevede araştırma bulgularına bakıldığında öğrencilerin cinsiyet ile okul yaşam kalitesi ölçeğinin boyutları arasında öğretmenler boyutunda [$t=400$; $p>.05$], okula yönelik olumlu duygular [$t=575$; $p>.05$], statü [$t=1,084$; $p>.05$], okul yöneticileri [$t=1,737$; $p>.05$], okula yönelik olumsuz duygular [$t=.763$; $p>.05$], öğrenciler [$t=.675$; $p>.05$] ve toplamda [$t=1,570$; $p>.05$] boyutlarında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Ancak sosyal etkinlikler boyutunda [$t=2.252$; $p<.05$] boyutunda anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Nitekim Marks(1998), Bourke ve Smith(1989) ve Karatzias V.D. nin (2002) yaptıkları çalışmalarda kız öğrencilerin erkek öğrencilerle karşılaştırıldığında okullarındaki yaşam kalitesini daha olumlu algıladıkları ortaya konulmuştur. Mok ve Flynn'e (2002) göre de kız ve erkek öğrencilerin okul yaşam kalitesi ile ilgili algıları arasında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bununla birlikte sosyal etkinlikler öğrencilerin cinsiyet boyutunda anlamlı bir farklılaşma göstermiştir. Bu doğrultu da Smith ve Sandhu (2004), bulunduğu ortamda desteklendiğini, kabul edildiğini hisseden bireyin, daha mutlu, daha iyi hissedeceğini, okulda daha iyi performans göstereceğini ve dahası böyle bir bireyin, olumsuz antisosyal davranışlara daha az eğilimli olacağını, böylece işbirliğine ve yardımseverliğe dayalı sosyal etkinliklere daha çok katılacağını belirtmektedir. Yine Verkuyten ve Thijs (2002)'de yaptıkları çalışmada sınıftaki sosyal ve akademik iklimin okul memnuniyetinin düzeyleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu bulmuşlardır. Ancak Verkuyten ve Thijs (2002) Hollandalı ilköğretim öğrencilerinin okul memnuniyeti üzerindeki cinsiyet değişkeninin anlamlı bir etkisi olmadığını bulmuşlardır. Bununla birlikte Okun ve arkadaşları (1990)'da ve Epstein (1981) yaptıkları çalışmalarda kızların erkeklere göre daha çok okul memnuniyetine sahip olduklarını bulmuşlardır (Akt; Verkuyten ve Thijs, 2002, s.208).

Öğrencilerin lise türü ile okul yaşam kalitesi ölçeğinin boyutları arasında öğretmenler boyutunda [$t=3.187$; $p<.05$] ve okul yöneticileri [$t=3,949$; $p<.05$] boyutunda anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Ancak okula yönelik olumlu duygular [$t=1,953$; $p>.05$], statü [$t=.271$; $p>.05$], okula yönelik olumsuz duygular [$t=.154$; $p>.05$], öğrenciler [$t=.721$; $p>.05$], sosyal etkinlikler [$t=1,1442$; $p>.05$] ve toplam [$t=1,343$; $p>.05$] boyutlarında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Nitekim Verkuyten ve Thijs (2002)'de belirttiği gibi iyi okul koşulları okul memnuniyetinin artmasına sebep olabilir. Çünkü öğrencilerin akademik yeterliliklerini arttırmada mutluluk verici okul ortamının etkisi elzemdir. Korkmaz (2009)'da yaptığı çalışmada, okul yöneticilerinin okulda alınan kararlarda öğretmen görüşüne yeterince başvurmadıklarını, öğretmenlerin okul içindeki olumlu hareketlerini yeterince takdir etmediklerini, genellikle klasik yönetim anlayışına sahip olduklarını, düşüncelerini paylaşmadıklarını ve birlikte çalışmanın sonucu olarak öğretmenlerin okul etkinliği ile ilgili algılamalarının olumsuz olduğunu belirtmiştir. Bu doğrultu da Zulling, Huebner ve Patton (2011)'deki araştırmalarında orta ve yüksek okul öğrencilerini ($n=2049$) içeren sekiz okulda okul iklimi ve okul memnuniyeti arasındaki ilişkiye bakmışlardır. Multiple regresyon analizi sonucunda beş boyutta okulun okul iklimi, okul memnuniyeti boyutunda farklılaşmıştır. Bu boyutlar; akademik destek ($Beta=0.17$), olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri ($Beta=0.12$), okula bağlılık ($Beta=0.11$), düzen ve disiplin ($Beta=0.13$) ve akademik memnuniyet ($Beta=0.12$)'dir. Buna ek olarak ilgili çalışmada öğrencilerin okul memnuniyeti okul iklimi değişkenlerinin önemli unsur olarak demografik değişkenler ve akademik performans düzeyleri arasındaki ilişkiye belirlenmiştir. Dolayısıyla çalışmada lise türleri açısından öğretmen ve okul yöneticileri boyutunda görülen bu anlamlı farklılaşmanın okulda oluşturulan olumlu ve memnuniyete dayalı bir iklimle ilişkili olduğu söylenebilir. Nitekim Zulling, Huebner ve Patton (2011)'de yaptıkları çalışmada benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Sınıflara göre öğrencilerin öğretmenler boyutunda [$F(3-357)=11.675$, $p<0.05$] on ikinci sınıf lehine ve okula yönelik olumlu duygular boyutunda [$F(3-357)=6.894$, $p<0.05$] yine on ikinci sınıf lehine anlamlı bir farklılaşma vardır. Okula yönelik olumsuz duygular boyutunda [$F(3-357)=4.482$, $p<0.05$] ve genel toplamda [$F(3-357)=3.081$, $p<0.05$] on ikinci sınıf lehine anlamlı bir farklılaşma vardır. Sarı, Ötünç ve Erceylan (2007) göre öğretmenler, okula yönelik duygular, okul yönetimi, statü boyutunda en yüksek ortalamaların 11. Sınıf öğrencilerine, en düşük ortalamaların ise 9. Sınıf öğrencilerine ait olduğunu görülmüştür. Bu bulguya dayanılarak sınıf düzeyi yükseldikçe, lise öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algılarının da yükseldiği söylenebilir. Öğrencilerin sınıf seviyesi açısından anlamlı bir farklılaşmanın yer aldığı bir diğer çalışma ise Efiltili (2008)'de yaptığı orta öğretim öğrencilerinin saldırganlık ve denetim odağı üzerine yaptığı çalışmadır. Nitekim ilgili çalışmada da üst sınıflar lehine bir durum söz konusudur. Efiltili (2008) çalışmasında Lise 2'nci sınıfta okuyan öğrencilerin lise 1'inci ve lise 3'üncü sınıfta okuyan öğrencilerden saldırganlık puanlarının düşük olduğu anlaşılmaktadır.

Okul yöneticileri $[F(3-357)=.529, p>.05]$, statü $[F(3-357)=.377, p>.05]$, öğrenci $[F(3-357)=.260, p>.05]$ ve sosyal etkinlikler $[F(3-357)=.495, p>.05]$ boyutlarında ise anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Halawah'a (2005) göre, okul iklimi ile yöneticinin etkililiği karşılıklı etkileşim halindedir. Okul ikliminin geliştirilmesi, yöneticinin de etkililiği, öğretmenin performansını ve öğrenci başarısı ve davranışlarını geliştirir.

Okul yaşam kalitesi ölçeği puanları okula yönelik olumlu duygular $[\chi^2_2=1.478; p>.05]$, statü $[\chi^2_2=1.630; p>.05]$, okula yönelik olumsuz duygular $[\chi^2_2=6.435; p>.05]$ ve öğrenciler $[\chi^2_2=7.261; p>.05]$ boyutlarında anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenler boyutunda $[\chi^2_2=10.016; p<.05]$, okul yöneticileri boyutunda $[\chi^2_2=14.925; p<.05]$, sosyal etkinlikler boyutunda $[\chi^2_2=11.631; p<.05]$ ve genel toplamda $[\chi^2_2=10.621; p<.05]$ anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir. Karatzias v.d. ne ait bir araştırmada (2002) anne babanın eğitim düzeyinin öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları üzerinde etkili olmadığı tespit edilmiştir. Molk ve Flynn(2002) babaları eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin okul yaşam kalitesi ile ilgili algıları daha olumlu olmaktadır. Durmaz'a (2008) göre, annesi ilköğretim mezunu olan öğrenciler ile annesi lise mezunu olan öğrenciler arasında, annesi ilköğretim mezunu olan öğrenciler ile annesi lise mezunu olan öğrenciler arasında, annesi ilköğretim mezunu olan öğrenciler lehine anlamlı fark bulunduğu diğer gruplar arasındaki farkın ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin okul yaşam kalitesi ölçeği puanları öğretmenler $[\chi^2_2=11.374; p<.05]$, öğrenciler $[\chi^2_2=9.939; p<.05]$ boyutlarında baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir. Ancak okula yönelik olumlu duygular $[\chi^2_2=8.537; p>.05]$, okul yöneticileri $[\chi^2_2=7.056; p>.05]$, statü $[\chi^2_2=2.397; p>.05]$, okula yönelik olumsuz duygular $[\chi^2_2=3.990; p>.05]$, sosyal etkinlikler $[\chi^2_2=9.011; p>.05]$ ve genel toplam $[\chi^2_2=3.752; p>.05]$ boyutlarında baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Marks (1998)'a göre anne babaları daha çok eğitim almış öğrencilerin okulları ile daha çok mutlu oldukları bulunmuştur.

Öğretmenler boyutu ile okul yöneticileri, statü, öğrenciler boyutunda; okula yönelik olumsuz duygular ile genel toplam arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p>.05$). Bununla birlikte diğer alt ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p<.05$). Bu doğrultu da Sarı ve Cenkseven (2008)'de yaptıkları araştırmada da ilköğretim öğrencilerinin okullarındaki yaşam kalitesine ilişkin algılarının, benlik kavramını belirlemek amacıyla kullanılan "Piers-Harris Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği" nin "Davranış", "Zihinsel/okul durumu", "Fiziksel görünüm", "Kaygı", "Gözde olma" ve "Mutluluk" alt ölçeklerinden alınan puanlar tarafından ne ölçüde yordandığı incelenmiştir. Yapılan aşamalı regresyon analizi sonucunda ise "Davranış", "Gözde olma", "Mutluluk", "Zihinsel/okul durumu" ve "Kaygı" değişkenlerinin okul yaşam kalitesinin anlamlı yordayıcıları olduğu, "Fiziksel görünüm" değişkeninin katkısının ise anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin okul yaşam kalitesi düzeylerini yordayan beş değişkenden en yüksek yordama katkısının "Davranış" değişkenine ait olduğu görülmüştür. Sarı (2007), öğrencilerin bireyler ve grup içerisindeki gelişimlerinde büyük önem taşıyan öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkinin yapısı ne kadar olumlu olursa, öğrenmede o kadar pürüzsüz olmaktadır.

Çalışmanın sonuçları değerlendirildiğinde sosyal etkinliklerin, değer eğitiminin ve okulun ikliminin demokratik anlamda düzenlenmesinin öğrencilerin okul yaşam kalitesinin artırılmasında katkı sağlayabileceği önerilebilir. Bölgenin iklim koşulları ve bulunduğu coğrafi konumda göz önüne alınarak verilecek eğitim ve öğretim, öğrenenlerin okula yönelik oluşturacakları olumlu duygulara da katkı sağlayabilecektir.

Kaynakça

- Allodi, M. V. (2010). The meaning of social climate of learning environments: Some reasons why we do not care enough about it, *Learning Environ Res*, 13, 89–104.
- Bourke, S. Ve Smith, M. (1998). Quality of school life and intentions for further education: the case of rural high school. A Paper Presented At The Annual Conference of The Australian Association For Research in Education At Adelaide, South Australia, November- December.
- Bilgiç, Semra (2009). *İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi algısının arkadaşlara bağlılık ve empatik sınıf atmosferi değişkenleriyle ilişkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bloom, B. S. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (Çev: D.A. Özçelik). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Celep, C. (2008). *Sınıf yönetiminde kuram ve uygulama* (3. Baskı), Ankara: APagem Akademi.
- Çelik, V. (2002). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çokluk, Ö., Büyüköztürk Ş. & Şekercioğlu G. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik (Spss ve lisrel uygulamaları)*, Ankara: Pegem Akademi.
- Doğanay, A. & Sarı, M.(2006). Öğrencilerin üniversitedeki yaşam kalitesine ilişkin algılarının demokratik yaşam kültürü çerçevesinde değerlendirilmesi (Çukurova Üniversitesi örneği), *Gazi Üniversitesi Dergisi*, 4 (2), 107-128.
- Durmaz, Ayşe (2008). *Liselerde okul yaşam kalitesi (Kırklareli ili örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Edirne: Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Efiltili, E. (2008). Orta öğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin saldırganlık ve denetim odağı'nın karşılaştırmalı olarak incelenmesi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 213-230.
- Halawah, I. (2005). The relationships between effective communication of high school principal and school climate, *Education*, 126 (2), 334-345.
- İnan, U. (2009). *Adana il sınırları içerisindeki yatılı ilköğretim bölge okullarında bulunan öğretmen ve öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarının incelenmesi*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karatzias, A., Power, K.G., Flemming, J., Lennan, F. & Swanson, V. (2002). The role of demographics, personality variables and school stress on predicting school satisfaction/dissatisfaction: review of the literature and research findings, *Education Psychology*, 22(1), 33-50.
- Karasar, Niyazi. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. (15. Baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayıkçı, K. & Sayın, Ö. (2010). Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okuldan memnuniyet düzeyleri, *Milli Eğitim*, 187, 202-224.
- Korkmaz, Gülbahar (2009). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesini algılama düzeyleri ve mesleki tutumlarının incelenmesi*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Linnakyla, P. (1996). Quality of school life in the finnish comprehensive school: a comparative view, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 40(1), 69-85.
- Marks, G. N. (1998). Attitudes to school life: their influences and their effects on achievement and leaving school, Australian Council For Educational Research, LSAY Research Report, No:5.
- Mok, M. M. C., Flynn, M. (2002). Determinants of students' quality of school life: A path model, *Learning Environments Research*, 5, 275–300.
- Sarı, M. (2006). Okul yaşam kalitesi: tanımı, değişkenleri ve ölçülmesi, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), 139-151.
- Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: düşük ve yüksek "okul yaşam kalitesi"ne sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma*, (Yayınlanmamış doktora tezi) Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sarı, M., Ötünç, E. & Erceylan, H. (2007). Liselerde okul yaşam kalitesi: Adana ili örneği, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 13 (50), 297-320.
- Sarı, M., & Cenkseven, F. (2008). İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi ve benlik kavramı, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2)

- Sarı, M. (2011). Lise yaşam kalitesi ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(3), 253-266.
- Smith, C., & Sandhu, D. S. (2004). Toward a positive perspective on violence prevention in schools: building connections, *Journal of Counseling & Development*, 82 (3), 287 – 293.
- Sinclair, B. & Fraser, B. J. (2002). Changing classroom environments in urban middle schools, *Learning Environments Research*, 5, 301 – 328.
- Şahin, S. (2010). An investigation of school culture with respect to some variables, *Elementary Education Online*, 9(2), 561–575.
- Tangen, R. (2009). Conceptualising quality of school life from pupils' perspectives: a four-dimensional model, *International Journal of Inclusive Education*, 13(8), 829–844.
- Terzi, A. R. (2005). İlköğretim okullarında örgüt kültürü, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43, 423-442.
- Tokdemir, M. Ahmet (2007). *Tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkındaki görüşleri*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ulusoy, K. (2009). Sosyal bilgiler dersi kültür ve miras öğrenme alanının işlenişinin 4. ve 5. sınıf öğrencileri tarafından değerlendirilmesi, *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 18, 1-26.
- Verkuyten, M. & Thijs J. (2002). School satisfaction of elementary school children: the role of performance, peer relations, ethnicity and gender, *Social Indicators Research*, 59, 203–228.
- Zullig, K. J., Huebner, E. S. & Patton J. M. (2011). Relationships among school climate domains and school satisfaction, *Psychology in the Schools*, 48(2), 133-145.

Öğretmen Adaylarının Hidroelektrik Santralleri Konusundaki Bilişsel Anlayışları

The Cognitive Understandings of Student Teachers About Hydroelectric Plants

Yılmaz GEÇİT* & Selami YANGIN**

Özet

Bu çalışmada amaç, son zamanlarda Türkiye’de medyanın gündemini meşgul eden hidroelektrik santraller ve bu santrallerin ürettiği enerji kullanımı konusunda öğretmen adaylarının sahip oldukları bilişsel anlayışları belirlemektir. Araştırmada durum tespitiye yönelik, nicel araştırma paradigmasına dayanan betimsel (tarama) yöntem kullanılmıştır. 5’i doğru; 10’u ise bilimsel açıdan yanlış olarak kabul edilen ifadelerden ibaret beşli likert tipi bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Hazırlanan ölçme aracının güvenilirliği (Cronbach α) .82 olarak bulunmuştur. Ölçme aracı, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nin Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği programlarına devam eden toplam 422 öğretmen adayına uygulanmıştır. Verilerin analizi için t-testi, tek yönlü varyans analizi ve varyans analizinde farkın yönünü belirlemek için ise, Post Hoc testlerinden Sheffe testi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının hidroelektrik santraller konusundaki bilgi edinme kaynakları ile bilişsel anlayışları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri alan ve cinsiyetlerine göre hidroelektrik santralleri konusundaki bilişsel anlayışları arasında anlamlı farkın olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında araştırmada geleceğin öğretmenleri olarak düşünülen öğretmen adaylarının hidroelektrik santralleri konusunda yeterli düzeyde bilişsel anlayışlara sahip olmadığı ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Adayları, Hidroelektrik Santralleri, Bilişsel Anlayış

Abstract

The purpose in this study is to determine cognitive understandings of student teachers about the use of energy produced by these plants and hydro-electric plants, which have recently engaged in the agenda of the media in Turkey. The descriptive (scanning) method which based on quantitative research paradigm intended for the case study in study is used. The five Likert-type instrument consist of fifteen statements (5 right, 10 scientifically incorrect) have been developed. For the measurement instrument reliability coefficient (Cronbach α) was found to be .82. Measurement tool, Recep Tayyip Erdogan University, Faculty of Education, Classroom Teacher, Social Studies and Science Teacher Education programs, a total of 422 student teachers, was appicated. For analysis of the data, t-test and one-way variance analysis was used and for determine the direction of the difference in variance analysis, the Scheffe test was used. As a result, it was found significantly correlation between teacher candidates’ the sources to obtain information about hydroelectric plants and the cognitive understandings. According to the gender and their fields of the teacher candidates, cognitive understandings about hydroelectric plants showed significant difference. In addition, cognitive understandings of student teachers is considered as teachers of future about hydroelectric plants does not have a sufficient level.

Key Words: Student Teachers, Hydroelectric Plants, Cognitive Understanding

* Yard. Doç. Dr. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, yilmaz.gecit@rize.edu.tr

** Yard. Doç. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, selami.yangin@rize.edu.tr

Giriş

Dünya nüfusunun hızla artması pek çok sorunu da beraberinde getirmektedir. Bu sorunlardan biri de mevcut enerji kaynaklarının yetersizliğidir. Ülkeler bu sorunu çözebilmek için alternatif enerji kaynaklarına yönelmek zorundadır. Bu kaynaklar insanların ihtiyaçlarını karşılamanın yanı sıra bazıları birçok çevre sorunu da oluşturmaktadır. Bu nedenle ülkeler enerji politikalarını belirlerken, hem enerji ihtiyacını en iyi şekilde giderebilen hem de çevreye en az düzeyde veya hiç zarar vermeyen (yenilenebilir) enerji türlerini kullanmayı hedeflemelidirler.

Enerji, gelişmiş ve gelişmekte olan toplumlarda ekonomik etkinliklerin olmazsa olmaz koşulu olduğu gibi barınma, korunma ve beslenme gibi yaşamın temel unsurlarını içeren yaşam kalitesini yükselten ve ülkelerin milli güvenliğini ilgilendiren bir güçtür (TAEK, 2000; Akt. Karagöz, 2007; s. 4). Toplumların her geçen gün artan enerji gereksinimi, kalkınma mantığının bir sonucudur. Dolayısıyla enerji küreselleşen dünyamızda, “Serbest Pazar Ekonomisi” koşulları altında fiyatı belirlenen yatırımı ve ticareti yapılan ekonomik bir değerdir. Ülkeler enerji planlamalarını yaparken bu küresel kuralı kabullenmek zorundadır. Topluma ucuz, temiz ve güvenilir bir enerji sunmak önemlidir (Karagöz, 2007; s. 4).

Dünyadaki fosil yakıtların kalan ömrü konusunda tahminler geleceğin pek parlak olmayacağı sonucunu ortaya koymaktadır. Buna göre, petrolün 2050, doğalgazın 2070 ve kömürün 2150 yıllarında tükeneceği tahmin edilmektedir. Yenilenebilir enerji kaynaklarının doğaya aşırı bağımlı oluşu ve yöresel çözümler sunması sebebiyle oluşacak enerji ihtiyacının karşılanmasında oldukça yetersiz kalacağı anlaşılmaktadır. Hidroelektrik santrallerde ise erozyon ve su rejimi konularında sıkıntılar karşımıza çıkmaktadır (Kantemir, 2003; s. 27).

İnsanlar eski çağlardan bu yana, suyun potansiyel enerjisinden faydalanmak suretiyle enerji elde etmiş ve elde edilen enerjiyi sulama suyunun yükseltilmesinde, tahılların öğütülmesinde ve diğer günlük ihtiyaçlarının karşılanmasında kullanmışlardır. Diğer taraftan, su gücüyle çalışan makinelerin yapılması sanayi devrimini büyük ölçüde hızlandırmıştır. Günümüzde insan yaşantısı ve ekonomik hayat, elektrik enerjisine öylesine bağımlı hale gelmiştir ki, enerji temininde çok kısa süreli de olsa meydana gelen kesinti ve aksaklıklar çok büyük sorunlara ve ekonomik kayıplara neden olmaktadır. Elektrik enerjisi termik, doğalgaz, rüzgâr, nükleer ve hidroelektrik santralleri vb. kaynaklardan elde edilmektedir. Özellikle Çin, Hindistan ve Brezilya gibi dünya nüfusunun önemli bir oranının teşkil eden ülkelerin hızlı bir kalkınma sürecine girmiş olmaları, yakın gelecekte enerjiye olan talebin daha fazla olmasına yol açabilecektir. Enerji üretimini sağlayan bu santrallerden termik santraller fosil veya nükleer yakıt kullanırken, hidroelektrik jeneratörlerini su türbinleri harekete geçirmektedir. Halen dünyada enerji gereksiniminin % 80’i fosil kaynaklardan karşılanmaktadır. Bu kaynakların sınırlı, tükenebilir ve çevreyle uyumlu olmaması ile işletme maliyetlerinin yüksek olması hidroelektrik enerjinin önemini daha da artırmaktadır. Hidroelektrik enerji üretiminde hava kirliliği veya radyoaktif atık sorunu yoktur ve küresel ısınmaya neden olmamaktadır. Yakıt ihtiyacı olmaması sebebiyle hidroelektrik tesislerin çok az işletme maliyeti vardır. İşletme gideri fazla olan termik santrallerin yerine pik yükün karşılanmasında hidroelektrik santrallerin kullanılması tercih edilmektedir. Hidroelektrik santralin yakıt maliyeti olmasa da, inşaat süresi uzun olup ilk yatırım maliyeti termik santrallere göre daha fazladır. Termik santraller baz yükü çalıştırılmaktadır. Hidroelektrik santrali işletmeye almak için 4-5 dakikalık bir zaman gerekirken, termik santrali devreye almak için bu sürenin yaklaşık 30 dakika olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla değişken yükleri karşılamak için az bir enerji zayıyla hidroelektrik santrallerin kullanılması daha uygundur. Geçmişte, enerji santralleri ihtiyaç bölgelerinde bağımsız olarak hizmet vermekten, bugün bu santraller enterkonnekte sistemle bir birine bağlı şekilde çalışmaktadır. Su döngüsünde olduğu gibi hidroenerjinin kaynağı da güneş olarak görülebilir. Diğer taraftan hidroelektrik santrallerin çalışması potansiyel enerjinin kinetik enerjiye dönüşümü esasına dayanır (Temoçin, 2007; s. 21).

Türkiye’de küçük hidroelektrik santraller 1926 yılından itibaren kullanılmaktadır. 1950-1960 yılları arasında büyük bir kısmı inşa edilen bu tip santrallerin yapımına 1972 yılına kadar değişik kuruluşlarca devam edilmiştir. Önceleri enerji üretimi için yaygın bir biçimde kullanılan küçük hidroelektrik santraller, 1960’lı yıllardan sonra yerlerini büyük boyutlu baraj ve hidroelektrik santrallere bırakmışlardır. Diğer birçok ülkede olduğu gibi bu gelişim ülkemizde de gözlenmiştir. Ancak süratle artan enerji talebi karşısında tüm enerji kaynaklarından yararlanma sorunu [durumu] ortaya çıkmıştır. Bunun sonucu olarak küçük hidroelektrik santrallerden enerji üretilmesi yeniden önem kazanmaya başlamıştır (Buttanrı, 2006; s. 24).

Bu bağlamda çalışma, kitle iletişim araçlarının etkisiyle toplumun gözünde ilgi uyandıran ve Türkiye gündemini meşgul eden hidroelektrik santraller ve hidroelektrik enerji kullanımıyla ilgili öğretmen adaylarının bilişsel anlayışlarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu düşünceye uygun olarak çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının hidroelektrik santraller konusundaki bilişsel anlayışları hangi düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının hidroelektrik santraller konusunda bilişsel anlayış düzeyleri; a) öğrenim gördükleri alanlara, b) cinsiyetlerine ve c) mezun oldukları lise türüne (Anadolu Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Süper Lise, Düz Lise, Meslek Lisesi, İmam Hatip Lisesi) göre değişmekte midir?
3. Hidroelektrik santraller konusunda öğretmen adaylarının başlıca bilgi edinme kaynakları nelerdir?
4. Öğretmen adaylarının hidroelektrik santralleri konusunda bilgi edinme kaynakları ile bu konu hakkındaki bilişsel anlayışları arasında bir ilişki bulunmakta mıdır?

Çevreye karşı olumsuz tutuma sahip bireylerin çevre sorunlarına duyarsız olacağı ve hatta çevreye sorun yaratmaya devam edeceği şüphesizdir (Uzun & Sağlam, 2005; s. 195). Pooley ve O'Connor (2000) çalışmalarında, bireylerin çevreye yönelik tutumları üzerinde durmuş ve çevre eğitiminde öğrencilere bilgi vermenin yanı sıra onların çevreye yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerine de önem verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Öğrencilerde sorumluluk bilincini geliştirmede aile, sosyal çevre, okul ve kitle iletişim araçları büyük önem taşımaktadır (Sönmez, 1994; s. 23). Bunların yanı sıra, bilim ve teknolojiyle ilgili sosyal konular hakkında karar verme durumlarını etkileyen faktörler vardır. Bu faktörleri belirlemek için geçen süreçte kişisel inançlar, bilişsel düzey, değerler ve duygular, olasılıkların önemini belirlemede çok büyük rol oynar (Tversky, 1992; s. 33). Bu bağlamda son zamanlarda Türkiye'nin gündemini meşgul eden hidroelektrik santraller önemli bir araştırma konusu olarak değerlendirilebilir. Bu amaçla bireylerin konu hakkındaki görüşlerinin ve bilgi düzeylerinin belirlenmesi başka çalışmalar için değer oluşturacaktır. Bu çalışmada özellikle gelecekte ilköğretim düzeyinde öğretmenlik mesleğini yürütecek olan farklı bölümlerdeki öğretmen adaylarının hidroelektrik santraller konusunda bilişsel anlayış düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Sosyal bilim çalışmalarında daha çok nükleer enerji kullanımının çevreye olan etkileri, nükleer kazaların insan sağlığına ve çevreye verdiği zararlar ile gelecekte bu enerjinin kullanımının doğuracağı olumlu ve olumsuz sonuçlar ele alınmış, toplumun bu güce olan tutumları ve risk algıları üzerinde durulmuştur (Hinman ve ark., 1993; s. 451). Konuyla ilgili çalışmalar incelenirken Türkiye'de öğretmen adaylarının hidroelektrik santralleri ve kurulumuna yönelik bilişsel anlayışlarını belirlemek için yapılmış çalışmalara rastlanmamıştır. Literatürde ağırlık nükleer enerji konusu üzerindedir. Berberoğlu ve Tosunoğlu (1995) ile Taşkın (2004) tarafından geliştirilen çevre tutum ölçeklerinde nükleer enerji konusu ele alınmıştır. Bunun yanında Atıla'nın (2004) çalışmasında ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin nükleer enerji konusundaki bilgi birikimi; Karagöz'ün (2007) çalışmasında ise kimya öğretmen adaylarının nükleer enerjiye karşı ilgi ve tutumları değerlendirilmiştir. Ayrıca Taşer (2008) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin hidrojen enerjisi konusundaki bilgi birikimleri saptanmak istenmiştir. Bu bakımdan alandaki boşluğu doldurmak isteyen bu çalışmanın özellikle sosyal bilimler (eğitim) alanında bundan sonra yapılacak çalışmalara ışık tutabileceği gibi konu ile ilgilenen uzmanlara, eğitmenlere ve diğer bireylere oldukça önemli açıklamalar getireceği düşünülmektedir.

Yöntem

Model

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel (tarama) model kullanılmıştır. Bu amaçla konu ile ilgili mevcut durumu belirlemek üzere geliştirilen 15 maddelik likert tipi ifadeden oluşan bir ölçme aracı uygulanmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği (SÖP), Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (SBÖP) ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Programlarında (FBÖP) okuyan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu evrenden tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen ve 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği (SÖP), Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (SBÖP) ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Programlarında (FBÖP) okuyan toplam 422 öğretmen adayı oluşturmıştır (Tablo 1).

Tablo 1

Çalışmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Alan ve Sınıflarına Göre Dağılımı

		SINIF				Toplam
		1. sınıf (N)	2. sınıf (N)	3. sınıf (N)	4. sınıf (N)	
ALAN	Sınıf Öğretmenliği	71	62	84	32	249
	Fen Bilgisi	38	33	28	-	99
	Sosyal Bilgiler	30	23	21	-	74
	Toplam	139	118	133	32	422

Bunun yanında çalışmaya katılan 422 öğretmen adayının 265'i (% 62,8) bayan, 157'si (% 37,2) erkektir. Mezun oldukları lise türü bakımından incelendiğinde 262 (% 62,1) öğretmen adayı düz lise mezunu, 96'sı (% 22,7) Anadolu Lisesi mezunu, 13'ü (% 3,1) Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu, 31'i (% 7,3) Süper Lise mezunu, 10'u (% 2,4) Meslek Lisesi mezunu ve 10'u (% 2,4) da bu lise türlerinin dışında mezun olma durumuna sahiptir.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Uygulanması

Çalışmadaki veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ve hidroelektrik santrallerine yönelik öğretmen adaylarının bilişsel anlayışlarını belirlemeyi amaçlayan bir ölçme aracı ile toplanmıştır. Ölçme aracı geliştirilirken bilimsel yayınların araştırılmasının yanı sıra, yazılı ve görsel basın takip edilerek konuyla ilgili metinler alınmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmayı gerçekleştirmek amacıyla geliştirilen ölçme aracında ilk bölümde üç demografik (öğrenim gördüğü alan, cinsiyet, mezun olduğu lise türü) soru yer almaktadır. Ölçme aracının ikinci kısmında, 15 maddeden oluşan beşli likert tipi ifadeler bulunmaktadır. Ölçme aracında yer alan ifadeler, “Kesinlikle Doğru (4,21-5,00)”, “Doğru olabilir (3,41-4,20)”, “Bir fikrim yok (2,61-3,40)”, “Yanlış olabilir (1,81-2,60)” ve “Kesinlikle Yanlış (1,00-1,80)” şeklinde düzenlenmiştir. Benzer düzenleme Groves ve Pugh (2002)'un çalışmasında da mevcuttur.

Çalışma grubuna ölçme aracı uygulanmadan önce geçerlilik ve güvenilirliğini belirlemek amacıyla tesadüfi olarak seçilen 92 öğretmen adayına ön uygulama yapılmıştır. “Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Büyüklüğü Yeterlilik Testi” sonucunun .87 bulunması ön uygulama için örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu göstermektedir. Ölçeğin yapı geçerliliğinin sonuçlanması faktör analizi yapılmış; kapsam geçerliliği için ise uzman görüşlerine başvurulmuştur. Tek boyutlu olduğu tespit edilen ölçme aracındaki maddelerin faktör yüklerinin .48 ile .83 arasında değiştiği belirlenmiştir. Faktör yük değerinin .63 ve yüksek olması madde seçimi için iyi bir tercihtir. Ancak uygulamada az sayıda madde için bu sınır değer .30'a kadar indirilebilir (Büyüköztürk, 2011). Dolayısıyla ön uygulama sonucunda tüm maddelerin faktör yük değerlerinin uygun olduğu belirlenmiştir. Ölçme aracının hazırlandığı şekilde uygulanabilir olduğu bulunmuştur. Ölçme aracının güvenilirliğiyle ilgili olarak yapılan analizde ise Cronbach α (iç tutarlılık) katsayısı .82 olarak bulunmuştur.

Ölçme aracının yapılandırılması sonucu uygulanabilir hale getirilen son hali, 2011-2012 eğitim-öğretim yılı güz dönemi içinde 422 öğretmen adayına uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, SPSS 16.0 istatistik programı kullanılmıştır. Çalışmada betimsel analizin yanı sıra grup ortalamaları arasındaki farkların test edilmesinde t-testi ve tek yönlü varyans analizine de başvurulmuştur. Varyans analizinde farkın yönünü belirlemek için Post Hoc testlerinden Scheffe ile Tukey testi ve Dunnett's C testi uygulanmıştır. Analiz, öğretmen adaylarının demografi sorularına ve hidroelektrik santraller ile ilgili bilişsel anlayışlarını ele alan toplam 15 maddeye verdikleri cevaplar üzerinden yapılmıştır. Gruplar arası anlamlılık testlerinde $p < .05$ anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Bulgular

Çalışmada elde edilen veriler alt amaçların sırası ele alınarak yorumlanmıştır.

Alt Amaç 1: Öğretmen Adaylarının Hidroelektrik Santrallerine Yönelik Bilişsel Anlayışları Hangi Düzeydedir?

Tablo 2

Öğretmen Adaylarının Hidroelektrik Santrallerine Yönelik Bilişsel Anlayışlarının Betimsel İstatistik Değerleri ve Dağılımı

İfadeler	Kesinlikle Yanlış		Yanlış olabilir		Kararsızım (Bir fikrim yok)		Doğru olabilir		Kesinlikle doğru		$\bar{X}$	S
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Dünyanın en önemli sorunlarından birisi hidroelektrik santrallerin neden olduğu çevre kirliliğidir.	60	14,2	84	19,9	93	22	129	30,6	56	13,3	3,08	1,26
2. Hidroelektrik santraller çevredeki su kaynaklarına zarar vermektedir.	24	5,7	49	11,6	86	20,4	174	41,2	89	21,1	3,60	1,11
3. Hidroelektrik santraller verimli tarım topraklarının zarar görmesine neden olmaktadır.	22	5,2	37	8,8	92	21,8	166	39,3	105	24,9	3,69	1,09
4. Hidroelektrik santraller çevresine radyasyon yaymaktadır.	49	11,6	46	10,9	122	28,9	109	25,8	96	22,7	3,37	1,26
5. Hidroelektrik santraller insan sağlığına zarar vermektedir.	35	8,3	47	11,1	101	23,9	138	32,7	101	23,9	3,52	1,20
6. Hidroelektrik santrallerinde, nükleer santrallere benzer patlama meydana gelme riski vardır.	25	5,9	50	11,8	147	34,8	119	28,2	81	19,2	3,42	1,10
7. Hidroelektrik santraller akarsuların herhangi bir noktasına kurulabilir.	14	3,3	17	4	67	15,9	127	30,1	197	46,7	4,12	1,03
8. Hidroelektrik santraller dünyamızdaki doğal kaynakları tüketen tesislerdir.	46	10,9	63	14,9	143	33,9	112	26,5	58	13,7	3,17	1,17
9. Hidroelektrik santrallerde kullanılan sular tekrar günlük yaşamda (içme, sulama gibi) kullanılabilir.	67	15,9	67	15,9	155	36,7	92	21,8	41	9,7	2,93	1,18
10. Üzerine hidroelektrik santraller kurulan akarsulardan sadece elektrik üretimi amaçlı faydalanılmaktadır.	52	12,3	77	18,2	141	33,4	122	28,9	30	7,1	3,00	1,11
11. Hidroelektrik santrallerin ekolojik denge üzerinde olumsuz etkisi yoktur.	116	27,5	115	27,3	109	25,8	59	14	23	5,5	2,42	1,18
12. Türkiye’de elektrik üretiminin büyük çoğunluğunu hidroelektrik santralleri sağlar.	19	4,5	76	18	154	36,5	121	28,7	52	12,3	3,26	1,03
13. Türkiye’nin coğrafi özellikleri nedeniyle birçok yerde hidroelektrik santral kurulabilir.	17	4	34	8,1	103	24,4	149	35,3	119	28,2	3,75	1,07
14. Hidroelektrik santrallerde elektrik üretiminde kullanılan su tamamıyla tüketir.	64	15,2	60	14,2	172	40,8	96	22,7	30	7,1	2,92	1,12
15. Hidroelektrik santraller birçok dereyi kurutarak ekolojik sorunlar doğurur.	33	7,8	80	19	123	29,1	111	26,3	75	17,8	3,27	1,18

Tablo 2 ele alındığında öğretmen adaylarının hidroelektrik santrallerine yönelik bilişsel anlayışlarını ele alan ifadelerin ortalama puanları değerlendirildiğinde, üçüncü, yedinci ve on üçüncü ifadelerin en yüksek ortalama puana sahip oldukları belirlenmiştir. Yedinci madde, bilimsel açıdan yanlış ifadedir, bu maddede ortalama puanın yüksek çıkması öğretmen adaylarının yanlış bilişsel anlayışa sahip olduğunu ortaya koymaktadır, buna karşın bilimsel açıdan doğru olarak kabul edilen üçüncü ve on üçüncü ifadelerde ortalama puanın yüksekliği, öğretmen adaylarının doğru bilişsel anlayışa sahip olduğunu göstermektedir.

Öğretmen adaylarının ölçme aracında yer alan ve bilimsel açıdan yanlış olduğu kabul edilen ifadelere verdikleri cevaplar ele alındığında, beşinci, altıncı ve yedinci ifadelerde ortalamaların “3,41-4,20” aralığında belirlenmiş olmasından dolayı yanlış bilişsel anlayışlara sahip oldukları ileri sürülebilir. Bununla beraber, birinci, dördüncü, sekizinci, onuncu, on ikinci ve on dördüncü ifadelerde ise ortalamaların “2,61-3,40” aralığında yer almasından dolayı öğretmen adaylarının kararsız durumda oldukları söylenebilir. Bu bağlamda, ölçme aracında yer alan ifadelere verilen cevaplara bakıldığında genel olarak öğretmen adaylarının hidroelektrik santraller konusunda kararsız kaldıklarını yani yeterli bilgi birikimine sahip olmadıklarını söylemek mümkündür. Buna ilaveten doğru olarak kabul edilen ikinci, üçüncü, dokuzuncu, on birinci, on üçüncü ve on beşinci ifadelere verilen cevaplar değerlendirildiğinde, ikinci ifade $\bar{X}=3,60$; üçüncü ifade $\bar{X}=3,69$; dokuzuncu ifade $\bar{X}=2,93$; on birinci ifade $\bar{X}=2,42$; on üçüncü ifade $\bar{X}=3,75$ ve on beşinci ifade ise $\bar{X}=3,27$ olarak belirlenmiştir. Buna göre; ikinci, üçüncü ve on üçüncü ifadelerde öğretmen adaylarının bilişsel anlayışlarının yeterli olduğu bulunmasına rağmen dokuzuncu, on birinci ve on beşinci ifadelerde ise kararsız oldukları ortaya konulmuştur.

Alt Amaç 2a. Öğretmen Adaylarının Hidroelektrik Santraller Konusunda Bilişsel Anlayış Düzeyleri Öğrenim Gördükleri Alana Göre Değişmekte Midir?

Tablo 3’de öğretmen adaylarının hidroelektrik santralleri konusundaki bilişsel anlayışlarının öğrenim gördükleri alana göre betimsel istatistik sonuçları verilmiştir. Bu değerler arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında anlamlı düzeyde olduğunu belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi ve Tukey testi sonuçları Tablo 4’de belirtilmiştir.

Tablo 3

Öğretmen Adaylarının Hidroelektrik Santraller Konusundaki Bilişsel Anlayışlarının Öğrenim Gördükleri Alana Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

Öğrenim Gördükleri Alan	N	$\bar{X}$	S
Sınıf Öğretmenliği	249	3,2830	,49343
Fen Bilgisi Öğretmenliği	99	3,4579	,48080
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	74	3,1847	,63058
Toplam	422	3,3068	,52394

Tablo 4

Öğretmen Adaylarının Hidroelektrik Santralleri Konusundaki Bilişsel Anlayışlarının Öğrenim Gördükleri Alana Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kullanılan Post Hoc Testi
Gruplar arası	3,505	2	1,753	6,553	,002**	1-2, 2-3
Gruplar içi	112,064	419	,267			
Toplam	115,569	421				

** $p<,01$; Sınıf Öğretmenliği: 1 Fen Bilgisi Öğretmenliği:2; Sosyal Bilgiler Öğretmenliği:3;

Tablo 4’e göre öğretmen adaylarının hidroelektrik santralleri konusundaki bilişsel anlayışları öğrenim gördükleri alana göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$F_{(2,419)}=6,553$; $p<,01$]. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının bilişsel anlayışlarının hangi gruplar arasında anlamlı farklılığa sahip olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, bu farkın Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencileri ($\bar{X}=3,45$; $S=,48$) ile Sınıf Öğretmenliği öğrencileri ($\bar{X}=3,28$; $S=,49$) ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencileri ($\bar{X}=3,18$; $S=,63$) arasında olduğu belirlenmiştir. Başka bir deyişle Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin puanlarının diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin hidroelektrik santralleri konusunda bilişsel anlayışlarının daha iyi olduğu ileri sürülebilir.

Alt Amaç 2b. Öğretmen Adaylarının Hidroelektrik Santraller Konusunda Bilişsel Anlayış Düzeyleri Cinsiyetlerine Göre Değişmekte Midir?

Öğretmen adaylarının hidroelektrik santralleri konusundaki bilişsel anlayışlarının cinsiyetlerine göre betimsel istatistikleri Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5

Öğretmen Adaylarının Hidroelektrik Santralleri Konusundaki Bilişsel Anlayışlarının Cinsiyetlerine Göre t-Testi Karşılaştırması

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Kadın	265	3,3753	,49168	420	3,539	,000**
Erkek	157	3,1911	,55701			

** $p < ,01$ düzeyinde anlamlı

Tablo 5’den anlaşılacağı gibi hidroelektrik santralleri konusunda öğretmen adaylarının bilişsel anlayışları cinsiyetlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır ($t=3,539$; $p<,01$). Buna göre kadın öğretmen adaylarının puanlarının ($\bar{X}=3,37$; $S=,49$) erkek öğretmen adaylarının puanlarına ($\bar{X}=3,19$; $S=,55$) daha yüksektir. Bu sonuca dayanarak kadın öğretmen adaylarının hidroelektrik santralleri konusundaki bilişsel anlayışlarının daha iyi olduğu ileri sürülebilir.

Alt Amaç 2c. Öğretmen Adaylarının Hidroelektrik Santraller Konusunda Bilişsel Anlayış Düzeyleri Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Değişmekte Midir?

Tablo 6’da öğretmen adaylarının hidroelektrik santrallerine yönelik bilgilerinin mezun oldukları lise türüne göre dağılımına ilişkin betimsel istatistik sonuçları verilmiştir. Bu değerler arasındaki farklılığın anlamlı düzeyde olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 6

Öğretmen Adaylarının Hidroelektrik Santraller Konusundaki Bilişsel Anlayışlarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

Mezun Olunan Lise	N	$\bar{X}$	S
Anadolu Lisesi	96	3,2931	,54431
Anadolu Öğretmen Lisesi	13	3,2462	,39383
Süper Lise	31	3,2215	,58001
Düz Lise	262	3,3201	,52635
Meslek Lisesi	10	3,4733	,41150
Diğer	10	3,2667	,33407
Toplam	422	3,3068	,52394

Tablo 7

Öğretmen Adaylarının Hidroelektrik Santralleri Konusundaki Bilişsel Anlayışlarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	,631	5	,126	,457	,808
Gruplar içi	114,938	416	,276		
Toplam	115,569	421			

Tablo 7’ye göre öğretmen adaylarının hidroelektrik santralleri konusundaki bilişsel anlayışlarının mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir [$F_{(5-416)}=,457$; $p>,05$]. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının bilişsel anlayışları mezun oldukları lise türüne göre birbirine yakın değerlerdedir. Buna göre mezun lise türünün öğretmen adaylarının hidroelektrik santralleri konusundaki bilişsel anlayışları üzerinde belirleyici etkisinin olmadığı ileri sürülebilir.

Alt Amaç 3. Öğretmen Adaylarının Hidroelektrik Santraller Konusundaki Başlıca Bilgi Edinme Kaynakları Nelerdir?

Tablo 8

Öğretmen Adaylarının Hidroelektrik Santralleri Konusundaki Bilgi Edinme Kaynaklarına İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Bilgi Edinme Kaynakları	f	%
TV	179	42,4
Gazete ve Dergiler	29	6,9
Kitaplar	34	8,1
Arkadaşlar	5	1,2
Dersler	67	15,9
İnternet	72	17,1
Sosyal Çevre	14	3,3
Aile	22	5,2
Toplam	422	100,0

Tablo 8’de öğretmen adaylarının hidroelektrik santraller konusunda bilgi edinme kaynaklarına ilişkin betimsel istatistikî değerleri gösterilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının hidroelektrik santralleri konusunda bilgi edinmede sırasıyla TV (% 42,4), internet (% 17,1) ve dersler (% 15,9) gibi kaynakları en fazla kullandıkları ileri sürülmüştür. Buna karşın, arkadaşlar (% 1,2), sosyal çevre (% 3,3) ve aile (% 5,2) ise bu konuda en az başvurulacak kaynaklar olarak belirlenmiştir.

Alt Amaç 4. Öğretmen Adaylarının Hidroelektrik Santraller Konusunda Bilişsel Anlayış Düzeyleri Başlıca Bilgi Edinme Kaynaklarına Göre Değişmekte Midir?

Tablo 9

Öğretmen Adaylarının Hidroelektrik Santraller Konusundaki Bilişsel Anlayışlarının Bilgi Edinme Kaynaklarına Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

Bilgi Edinme Kaynakları	N	$\bar{X}$	S
TV	179	3,1502	,49460
Gazete ve Dergiler	29	3,2686	,50891
Kitaplar	34	3,3563	,43252
Arkadaşlar	5	3,2000	,44222
Dersler	67	3,3944	,60759
İnternet	72	3,3088	,51760
Sosyal Çevre	14	3,2667	,51970
Aile	22	3,5242	,43706
Toplam	422	3,3068	,52394

Tablo 10

Öğretmen Adaylarının Hidroelektrik Santralleri Konusundaki Bilişsel Anlayışlarının Bilgi Edinme Kaynaklarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kullanılan Post Hoc Testi
Gruplar arası	3,436	7	,491	1,912	,043*	1-5, 1-8
Gruplar içi	112,133	414	,271			
Toplam	115,569	421				

*p<,05; 1: TV; 2: Gazete ve Dergiler; 3: Kitaplar; 4: Arkadaşlar; 5: Dersler; 6:İnternet; 7:Sosyal Çevre; 8:Aile

Tablo 10'a göre analiz sonuçları, öğretmen adaylarının hidroelektrik santraller konusundaki bilişsel anlayışları arasında öncelikli bilgi edinme kaynakları bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($F_{(7,414)}=1,912$; $p<.05$). Buna göre, öğretmen adaylarının hidroelektrik santraller konusundaki bilişsel anlayışları, bilgi edinme kaynağının değişmesine göre farklılaşmaktadır. Bilgi edinme kaynakları arasındaki farklılıkları bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre, ailesinden bilgi alan ($\bar{X}=3,52$), dersler aracılığıyla bu konuda bilgi edinen ($\bar{X}=3,39$) ve kitaplardan konu ile ilgili okuma yapan ($\bar{X}=3,35$) öğretmen adaylarının bilişsel puanları diğer kaynaklardan yararlanan öğretmen adaylarına göre daha yüksek bulunmuştur. Buna karşın TV'den ($\bar{X}=3,15$), arkadaşlardan ($\bar{X}=3,20$), sosyal çevresinden ($\bar{X}=3,26$), gazete ve dergilerden bilgilenen ($\bar{X}=3,26$) öğretmen adaylarının bilişsel puanları diğer öğretmen adaylarına göre daha düşük bulunmuştur (Tablo 9). Bu bağlamda en çok ailesinden ve derslerden hidroelektrik santraller konusunda bilgi alan öğretmen adaylarının bilişsel anlayışlarının diğer kaynaklardan bilgi edinen öğretmen adaylarına göre daha iyi durumda olduğu ileri sürülebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışma, hidroelektrik santraller konusunda öğretmen adaylarının hangi düzeyde bilişsel anlayışa sahip olduklarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği programlarına devam eden toplam 422 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonucunda elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlar ışığında ortaya çıkan öneriler aşağıda belirtilmiştir.

Çalışmada hidroelektrik santrallerle ilgili 15 maddeden oluşan bir ölçme aracı hazırlanmıştır. Bu ölçme aracı yer alan maddelerin 5'i doğru; 10'u ise bilimsel açıdan yanlış olarak kabul edilen ifadelerdir.

Öğretmen adaylarının hidroelektrik santrallerine yönelik bilişsel anlayışlarını ele alan ifadelerin ortalama puanları değerlendirildiğinde, 7., 13. ve 3. ifadelerin en yüksek ortalama puana sahip oldukları belirlenmiştir. 7. madde, bilimsel açıdan yanlış ifadedir, bu maddede ortalama puanın yüksek çıkması öğretmen adaylarının yanlış bilişsel anlayışa sahip olduğunu ortaya koyar, buna karşın bilimsel açıdan doğru olarak kabul edilen 3. ve 13. ifadelerde ortalama puanın yüksekliği, öğretmen adaylarının doğru bilişsel anlayışa sahip olduğunu göstermektedir.

Öğretmen adaylarının ölçme aracı yer alan ve bilimsel açıdan yanlış olduğu kabul edilen ifadelere verdikleri cevaplar ele alındığında, 5., 6. ve 7. ifadelerde ortalamaların "3,41-4,20" aralığında belirlenmiş olmasından dolayı yanlış bilişsel anlayışlara sahip oldukları ileri sürülebilir. Bununla beraber, 1., 4., 8., 10., 12. ve 14. ifadelerde ise ortalamaların "2,61-3,40" aralığında yer almasından dolayı öğretmen adaylarının kararsız durumda oldukları söylenebilir. Bu bağlamda, ölçme aracı yer alan ifadelere verilen cevaplara bakıldığında genel olarak öğretmen adaylarının hidroelektrik santraller konusunda kararsız kaldıklarını yani yeterli bilgi birikimine sahip olmadıklarını söylemek mümkündür. Buna ilaveten doğru olarak kabul edilen 2, 3, 9, 11, 13 ve 15. ifadelere verilen cevaplar değerlendirildiğinde, 2. ifadede $\bar{X}=3,60$; 3. ifadede $\bar{X}=3,69$; 9. ifadede $\bar{X}=2,93$; 11. ifadede $\bar{X}=2,42$; 13. ifadede $\bar{X}=3,75$ ve 15. ifadede ise $\bar{X}=3,27$ olarak belirlenmiştir. Buna göre; 2., 3. ve 13. ifadelerde öğretmen adaylarının bilişsel anlayışlarının yeterli olduğu bulunmasına rağmen 9., 11. ve 15. ifadelerde ise kararsız oldukları ortaya konulmuştur. Kılıçaslan, Peker ve Gün (2011) tarafından yapılan çalışmada örneklemden 60 öğrenciden 21'inin hidroelektrik enerji kaynaklarını bilmedikleri ortaya konulmuştur. Buna ek olarak, Ünal Çoban, Aktamış ve Ergin (2007) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim öğrenimleri süresince enerji konusunu nasıl algıladıklarını ortaya çıkarmak için ilköğretim sekizinci sınıf öğrencileriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde öğrencilerin enerji gibi önemli ve soyut bir konuyu zihinlerinde yapılandırmalarında eksiklikler ve alternatifler olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri program ile hidroelektrik santrallerine yönelik bilişsel anlayışları arasında da fark görülmüştür. Öğretmen adaylarının bilişsel anlayışlarının hangi gruplar arasında anlamlı farklılığa sahip olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, bu farkın Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencileri ile Sınıf Öğretmenliği öğrencileri ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencileri arasında olduğu belirlenmiştir. Başka bir deyişle Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin ortalama puanları diğer öğrencilere göre daha yüksektir. Buna göre Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin hidroelektrik santralleri konusunda bilişsel anlayışlarının daha iyi olduğu ileri sürülebilir. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programındaki öğretmen adaylarının diğer programlardaki öğretmen adaylarına göre hidroelektrik santralleri konusunda düşük bilişsel anlayışa sahip oldukları söylenebilir. Bu durumun, öğretmen adaylarının lisans programlarında aldıkları derslerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Fen Bilgisi Öğretmenliği programında haftalık üç saat süren zorunlu Çevre Eğitimi dersine karşın Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında iki saatlik ve seçmeli bir çevre dersinin bulunmasıyla elde edilen sonuç ilişkilendirilebilir. Yangın, Geçit ve Delihasan (2012) tarafından yapılan çalışmada hidroelektrik santrallerinin kurulumunda Sosyal Bilgiler

Öğretmenliği programındaki öğretmen adaylarının diğer programlardaki öğretmen adaylarına göre daha kaygılı görüşlere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun temel nedeni, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programındaki öğretmen adaylarının yetersiz bilişsel anlayışlara sahip olmasına bağlanabilir.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile hidroelektrik santrallerine ilişkin bilişsel anlayışları arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Bütünüyle değerlendirildiğinde erkek ve kadın öğretmen adaylarının hidroelektrik santrallerine yönelik bilişsel anlayışlarının birbirinden farklı değerler aldığı bulunmuştur. Elde edilen bulgular incelendiğinde kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre ortalama puanları daha yüksek çıktığından bilişsel anlayışlarının daha iyi olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü ile hidroelektrik santrallerine ilişkin bilişsel anlayışları arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının hidroelektrik santraller konusundaki bilişsel anlayışlarının farklılaşmasında mezun olunan lise türünün önemli bir etken olmadığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının hidroelektrik santraller konusundaki bilişsel anlayışlarının bu konudaki ilkin bilgi edinme kaynağına göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapılan varyans analizine göre sonuçlar arasında anlamlı farklılık bulgulanmıştır. Öğretmen adaylarının bilişsel anlayışlarının hangi gruplar arasında anlamlı farklılığa sahip olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, bu farkın TV'den bilgi edinen öğretmen adayları ile derslerden ve aileden bilgi edinen öğretmen adayları arasında olduğu belirlenmiştir. Fark derslerden ve aileden bilgi edinen öğretmen adayları lehinedir. Başka bir deyişle TV'den bilgi edinen öğretmen adaylarının bilişsel anlayışları diğer öğretmen adaylarına göre daha düşüktür. Bu kapsamda, ilkin bilgi edinme kaynağı aile ve dersler olan öğretmen adaylarının hidroelektrik santraller konusundaki bilişsel anlayışları daha yüksektir. Yangın, Geçit ve Delihasan (2012) tarafından yapılan çalışmada ilkin bilgi edinme kaynağı dersler olan öğretmen adaylarının hidroelektrik santraller konusundaki görüşleri olumlu bulunmuştur. Buna karşın hidroelektrik santraller konusunda en çok sosyal çevresinden, internetten ya da TV'den bilgi edinen öğretmen adaylarının görüşleri ise diğer öğretmen adaylarına göre daha olumsuzdur.

Ortalama puanlara göre değerlendirmek gerekirse en çok sosyal çevresinden, arkadaşlarından ya da TV'den bilgi edinen öğretmen adaylarının hidroelektrik santraller konusundaki bilişsel anlayışlarının kararsızlık boyutunda kaldığı tespit edilmiştir. Çolakoğlu'nun (2000) belirttiği üzere kitle iletişim araçları, çok çeşitli konudaki enformasyonla, insanlar üzerinde etkili olabilmektedir. Bilgi edinmek ve özellikle de boş zamanları değerlendirmek üzere kitle iletişim araçlarına yönelen insanlar, yoğun bir yönlendirme ile karşı karşıya kalmaktadır. Eğitim, kültür, coğrafya, ekonomik durum veya diğer faktörlerin etkisiyle, çoğu kere alternatifsiz bir reaktif araç olan kitle iletişim araçları, insanlar üzerindeki etkisini daha da artırabilmektedir.

Çevre ve bu kapsamda verilen çevre eğitimi multidisipliner bir alandır. Bireylerin çevresindeki sorunları çözmede yeterli bilince ve duyarlılığa sahip olması son derece önemlidir. Bu nedenle okul öncesi dönemden başlayarak, çevre eğitime yönelik bütün konular sarmallık ilkesi doğrultusunda verilmeli ve çevreye karşı olumlu tutum geliştiren, bunun yanında gelişmelerin farkında olan bireyler yetiştirilmelidir. Son zamanlarda ülkemizde hidroelektrik santraller ve bu santrallerin kurulması ile ilgili çok sayıda karşıt eylem gerçekleştirilmektedir. Görsel ve işitsel yansımalar bireyleri etki altına alabildiği gibi düşüncelerinde de değişimlere yol açabilmektedir. Bu değişimin belki de altında yatan en önemli neden konu hakkındaki bilgi ve görüş eksikliğidir. Bu yetersizliği de etkili ve anlamlı öğrenmelerin sağlanmasını amaçlayan öğrenme ortamlarında çevresel konuların yeterince ele alınmamasına ya da istenilen düzeyin altında ele alınmasına bağlamak mümkün olabilir. Bu kapsamda gelişen ve değişen çevre sorunlarını kolaylıkla irdeleyen, eleştirel ama bilimsel bir mantalite içerisinde konuyu değerlendirebilen, sorgulayabilen ve çözüme ulaşabilen bireylerin yetiştirilmesinde eğitimin önemi yadsınamaz bir gerçektir. Böyle bir yapının ve sistemin oluşmasında uygun müfredatların hazırlanması ve uygulayıcıların çevresel konular hakkında bilgilendirilmesi ya da bireysel yollardan bilgi edinmesi gerekmektedir. Bu bağlamda hidroelektrik santraller konusunda sadece bilişsel anlayış belirleme değil aynı zamanda hatalı yönde bilinenlerin düzeltilmesini amaçlayan başka çalışmaların çeşitli üniversite, fakülte ve programlardaki öğretmen adaylarına uygulanabileceği gibi, öğretim elemanlarının da bu konudaki bilişsel ve duyuşsal yönlerinin belirlenmesi amacıyla çalışmaların uygulanması gerektiği önerilebilir. Buna bağlı olarak ortaya çıkan sonuçlar ışığında hidroelektrik santraller vb. çevresel konular hakkında toplumdaki bireylerin doğru bilgilerle aydınlatılması için akademik projelerin artırılması da düşünülebilir.

Kaynakça

- Atila, B. (2004). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin nükleer konulardaki bilgi birikimi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Berberoğlu, G. & Tosunoğlu, C. (1995). Exploratory and confirmatory factor analysis of an environmental attitude scale (eas) for Turkish university students. *Journal of Environmental Education*, 30(3), 40-44.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, spss uygulamaları ve yorum (12. baskı)*. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Buttanrı, B. (2006). *Türkiye’de küçük hidroelektrik santrallerin tarihsel gelişimi ve bugünkü durum*. İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Çolakoğlu, T. (2000). *Sporun topluma yaygınlaştırılmasında m..dyanın etkisi (Güreş örneği)*. Gazi Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Groves F. & Pugh A. (2002) Cognitive illusions as hindrances to learning complex environmental issues, *Journal of Science Education and Technology*, 11(4), 381-390.
- Hinman, G. W., Rosa, E. A., Kleinhesselink, R. R. & Lowinger, T. C. (1993). Perception of nuclear and other risks in Japan and the United States. *Risk Analysis*, 13 (4), 449-455.
- Kantemir, S. (2003). *Nükleer enerji teknolojileri ve Türkiye’deki geleceği*. Gazi Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Karagöz, C. (2007). *Kimya öğretmen adaylarının nükleer enerjiye karşı ilgi ve tutumları*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen Ve Matematik Alanları Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Kılıçaslan, M., Aymen Peker, E. & Gün, F. (2011). Yenilenebilir enerji kaynaklarının çevreye olan katkısına ilişkin ilköğretim öğrenci görüşleri: Samsun İli Örneği, Samsun Sempozyumu, http://www.samsunsempozyumu.org/Makaleler/738706702_08_Mendere_s%20K%c4%b1%c4%b1%c3%a7arslan.pdf adresinden 29.12.2012 tarihinde alınmıştır..
- Pooley, J. A. & O’Connor, M. (2000). Enviromental education and attitudes: Emotions and beliefs are what is needed, *Environment and Behavior*. 32 (5), 711-723. 12.02.2012 tarihinde <http://www.sagepublications.com> web adresinden edinilmiştir.
- Sönmez, V. (1994). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegema Yayınları.
- Taşer, D. (2008). *Eğitim fakültesi kimya eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin hidrojen enerjisi konusunda bilgi birikimlerinin saptanması*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Kimya Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, s. 1-85, Ankara.
- Taşkın, Ö. (2004). *Postmaterialism, new environmental paradigm and eco-centric approach: A Qualitative and quantitative study of envirenmental attitudes of Turkey senior high school students*. Unpublished Ph.D. Indiana University, United States.
- Temoçin, E. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin sürdürülebilir enerji farkındalıklarının belirlenmesi ve geliştirilmesi*. Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Çevre Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Tversky, A. (1992). Choice in context: Trade off contrast and extremeness a version, *Journal of Marketing Research*, 29, 231-295.
- Uzun, N. & Sağlam, N. (2005). Sosyo-ekonomik durumun çevre bilinci ve çevre akademik başarı üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal Of Education)*, 29, 194-202.
- Ünal Çoban, G., Aktamış, H. ve Ergin, Ö. (2007). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin enerjiyle ilgili görüşleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 175-184.
- Yangın, S., Geçit, Y. & Delihasan, S. (2012). Öğretmen adaylarının hidroelektrik santralleri konusundaki görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 26, s. 124-146.

Üstün Zekâlı ve Üstün Yetenekli Öğrencilerin Medya Okuryazarlığına İlişkin Görüşleri (Elazığ Bilim ve Sanat Merkezi Örneği)*

Gifted and Talented Students' Perceptions of Media Literacy (Case of Elazığ Science and Art Center)

Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ**, Ayşe Ülkü KAN*** & Ümmühan ÖNER****

Özet

Medya günlük hayatımızın her alanını kuşattığından, çeşitli biçimlerdeki medya mesajlarına ulaşma, onları analiz etme, değerlendirme ve oluşturma yeteneği olarak tanımlanan medya okuryazarlığı önem kazanmıştır. Günümüzde bireylerin başka okuryazarlıkların yanı sıra medya okuryazarı da olması beklenmektedir. Çalışmanın amacı, Elazığ Bilim ve Sanat Merkezi öğrencilerinin medya okuryazarlıklarına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Nitel desende düzenlenen araştırma, durum çalışması desenine uygun olarak yürütülmüştür. Araştırmada çalışma grubu olarak, Elazığ Bilim ve Sanat Merkezi orta öğretim grubundan 11 öğrenci (6 kız-5 erkek) belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış sekiz sorudan oluşan bir görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sürecinde toplam 11 öğrenci ile görüşülmüştür. Araştırma ile Elazığ Bilim ve Sanat Merkezine devam eden öğrencilerin medya okuryazarlığı konusunda bilgi sahibi oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin en fazla kullandıkları iletişim araçları internet, televizyon ve cep telefonlarıdır. Televizyonda en çok dizi seyretmektedirler. Öğrencilerin en çok kullandıkları arama motoru Google'dır ve sosyal paylaşım sitelerine sıklıkla girmektedirler. Öğrenciler en çok yalan haberlerden ve zararlı sitelerden şikâyet ederken; güvenli siteleri tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Sosyal medyayı arkadaşlarıyla iletişim kurmak için kullanmaktadırlar. Bütün bunların yanı sıra öğrenciler, medyanın zararlarından korunmak için bilgilendirilmek ve oto kontrol kazanmak istemektedirler.

Anahtar sözcükler: Medya, medya okuryazarlığı, Bilim ve Sanat Merkezi, internet, sosyal medya

* Bu çalışma 12-14 Eylül 2012 tarihlerinde Marmara Üniversitesi'nde düzenlenen 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan "Bilim ve Sanat Merkezi Öğrencilerinin Medya Okuryazarlığına İlişkin Görüşleri" başlıklı sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

** Doç. Dr., Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Elazığ, nurigomleksiz@yahoo.com

*** Arş. Grv. Dr., Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Elazığ, aulkukan@yahoo.com

**** Arş. Grv. Dr., Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Elazığ, uhanoner@hotmail.com

Abstract

Media literacy, which is defined as accessing, analyzing, evaluating and producing media messages in a variety of contexts, has gained importance as media covers every part of our daily life. Individuals are expected to be media literate as well as other kinds of literacy. In this context, the aim of this study is to explore opinions of Science and Art Center students in Elazığ toward media literacy. This is a qualitative study and *case study design which is one of the qualitative research methods was adopted*. Study group of this research includes 11 gifted and talented students (six female- five male) enrolled at Elazığ Science and Art Center. Data of the study were collected with an interview form including eight semi-structured questions. Totally 11 high school students were interviewed during study process. Descriptive analysis was utilized to analyze the data. Study results revealed that the students had information about media literacy. They mostly used internet, television and cell phones. The students indicated that they watched serials on television. Google is the most used search engine and they frequently use social forums. They complained about false news and harmful web-sites and indicated that they preferred reliable sites. They used social media to communicate with their friends. They demanded to be informed and to gain auto control to save themselves from the harmful sides of media.

Keywords: *Media, media literacy, science and art center, internet, social media*

Giriş

Türkiye’de üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocukların okulla eş zamanlı biçimde devam ettikleri merkezler bulunmaktadır. Bilim ve Sanat Merkezi olarak isimlendirilen bu merkezler, illerde valiliklerin önerileri dikkate alınarak Milli Eğitim Bakanlığınca açılır, özel Eğitim, Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğüne bağlı olarak çalışmalarını yürütürler (MEB, 2007). Bilim Sanat Merkezlerinin amacı, okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim çağındaki üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocukların/öğrencilerin bireysel yeteneklerinin farkına varmalarını sağlamakla birlikte sahip oldukları kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını gerçekleştirmektir (MEB, 2007).

Bilim ve Sanat Merkezlerine devam eden üstün zekâlı ve üstün yetenekli olarak tanımlanan bireylerin gösterdikleri bir takım özellikler bulunmaktadır. Üstün zekâlı bireyler, eğitilmeden ve spontane bir biçimde en az bir yetenek alanında ve kendi yaş aralığındaki bireyler içinde ilk yüzde onluk bir dilimi kapsayacak biçimde doğal yetenek sergilerler (Gagné, 2002). Bu tanımlamadan da anlaşılacağı gibi gösterilen yeteneğin o konuya ilişkin eğitim almadan gösterilmiş olması ve kendiliğinden ortaya çıkması önemsenmektedir. Üstün yetenekli birey ise en az bir alanda sistematik bir biçimde geliştirilmiş bilgi ve beceriye kendi akranları arasında ilk yüzde onluk dilim içinde sahip olan bireydir (Gagné, 2002). Buradan hareketle, üstün yetenekli birey tanımlamasında, sistematik bir eğitimden geçmiş olmak ve gösterilen yeteneğin akranlar arasında yüzde onluk bir dilimde ortaya çıkması gibi kriterleri taşıması gerekli görülmektedir. Freeman’a (2002) göre ise üstün zekâ, okul başarısı ve IQ gibi doğrudan ölçülebilen; üstün yetenek ise daha çok sanat ve sporda gösterilen üst düzey başarıları kapsayan ve ölçülmesi biraz daha zor potansiyeli karşılamaktadır ve her iki potansiyelin de uzmanlarca belirlenmesi gerekmektedir. Amerika’da 1972 tarihli Marland Raporunda ise üstün yetenekli bireylerin özellikleri genel zihinsel yetenek, akademik yetenek

yaratıcı-üretici düşünce yeteneği, liderlik yeteneği, görsel-performansa dayalı sanatlar yeteneği ve psiko-motor yetenek alanlarının birinde ya da bir kaçında üstün performans göstermek biçiminde belirlenmiştir (Marland, 1972, Akt. Levent, 2000).

Ancak uzmanlar tarafından belirlenebilecek özelliklere sahip üstün zekâlı ya da yetenekli çocuklar kendi yaş grubundaki çocuklarla karşılaştırıldığında çeşitli yönlerden üstün özellikler gösterebilirler. Bu çocuklar bütün zihinsel ve öğrenme becerilerinde farklılık sergileyebilecekleri gibi sadece belirli bir alanda da üstünlük gösterebilirler (Saranlı ve Metin, 2012). Bu noktada üzerinde durulması gereken bir diğer önemli konu, üstün zekâlı olmak ve başarılı olmak kavramlarının birbirinden farklı olduğudur. Üstün zekâlı olmak ve başarılı olmak birbirinden ayrılması gereken kavramlardır. Başarılı kişiler okulda başarılı olmak için yüksek motivasyon düzeyine sahip olan bireylerdir. Üstün zekâlılar ise okulda çok başarılı olabilecekleri gibi başarısız da olabilirler. Üstün zekâlı bireyler, farklı öğrenme ihtiyaçları içinde olabilirler. Öyle ki üstün zekâlı bireylerin, anlama güçlüğü taşıyan bireyler olabileceği fikri zaman zaman kabul görmekle birlikte, önemli olan bu bireylerin farklı öğrenme ihtiyaçları olabileceğinin kabul edilmesidir (Silverman, 2000).

Üstün yetenekli çocukların eğitim ve gelişimi üzerinde anne babaların önemli bir rolü vardır. Üstün yetenekli çocuğun işlevlerini yerine getirmesi, yaşamdan doyum sağlayan mutlu ve dengeli bir birey olarak yetişmesi aile içi ilişkiler ve anne babaların tutumları ile yakından ilgilidir. Üstün yetenekli çocuklara sahip anne babaların çocuklarının eğitimi ve olası sorunları önlemek için daha fazla bilince gereksinim duydukları gözlenmektedir (Karakuş, 2010). Farklı öğrenme ihtiyaçları bulunan üstün yetenekli çocukların tanınması ve çocuğun sahip olduğu özelliklere göre yönlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Üstün yetenekli çocuklara ilişkin tanılama yapılırken, çocukların davranışlarının, ilgilerinin ve erken gelişim gösterdikleri alanların gözlemlenmesi gerekmektedir. Çocukların aileleri ve bakıcıları tarafından konuşma becerilerindeki erken gelişim, yüksek zekâ kapasitesine sahip olabileceğine ilişkin işaretler, daha okula başlamadan sergileyebileceği bazı yetenekler; aile, bakıcı ve eğitimcilerin bilişsel ve duyuşsal açıdan, olumlu ya da olumsuz özelliklere ilişkin liste tutumları, öğrenciye dönük ilgi anketlerinin uygulanması, kişisel raporlar ve görüşmeler, standartlaşmış beceri testleri ve seviye üstü testlerinin kullanılması, standartlaşmış başarı testlerinin kullanılması biçiminde uygulamalarla tanımlanabilir (Department for Education and Child Development, 2012).

Bütün bu uygulamalar yapılarak, üstün zekâlı ya da üstün yetenekli olan çocukların belirlenmesi ve bu belirleme sonucunda öğrenciye uygun bir öğretim programının kullanılması uygun olacaktır. Freeman (2002), üstün yetenekli ya da üstün zekâlı çocukların belirlenmeye çalışılmasının ve bu konudaki farkındalığın artmasının iki önemli nedeni olduğunu belirtmiştir. Bu nedenlerden birincisi, bireysel olarak kişilerin sahip oldukları özellikleri fark etmeleri ve kendilerini gerçekleştirmelerini sağlamak; ikincisinin ise toplumsal düzeyde doğal kaynak olarak algılanılabilecek bu bireylerin belirlenmesi ve sahip oldukları potansiyelin açığa çıkmasının sağlanmasıdır (Freeman, 2002).

Kendilerinde var olan bir grup beceri ve yetenekte ileri düzeyde gelişmişlik gösterebilen zihinsel ve akademik olarak özel yetenekli çocuklar, kendilerindeki ışığı daha çok ufakken fark ettirirler (Robinson, 2004). Bütün bu özellikleri ile toplumu ileri götürmede itici güç konumunda olabilecek üstün yetenekli çocukların topluma faydalı olmalarının ön koşulu, öncelikle kendi mutluluklarını ve ruh sağlıklarını gerçekleştirebilen kişiler olarak yetişmelerini sağlamaktır (Saranlı ve Metin, 2012). Bu sebeple bu bireylerin ilgileri doyurulmalı ve var olan potansiyellerini açığa çıkarmaları desteklenmelidir. Saranlı ve Metin'e (2012) göre üstün yetenekli çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemek ve ortaya çıkabilecek olası olumsuzlukları engellemek amacıyla onların sosyal anlamda güçlü oldukları özelliklerinin ön plana çıkarılması ve yapabildiklerine odaklanılması daha olumlu kişilik yapısı göstermelerine yardımcı olacaktır. Başka bir ifade ile bu bireylere kendilerini tatmin edecek biçimde ve var olan özelliklerini etkili biçimde kullanabilecekleri nitelikte öğrenme ve uygulama ortamları sunulmalıdır. Bu ortamlarda kullanılacak program yapısının da yine bireylerin bu özelliklerini destekler nitelikte olmasına özen gösterilmelidir.

Üstün zekâlı ve yetenekli bireyler sahip oldukları bilişsel, duyuşsal ve gelişimsel özelliklerindeki farklılıklardan dolayı kendilerine has özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun bir eğitim ortamına ihtiyaç duyarlar (Kanlı, 2008). Bu bireyler için hazırlanacak bir eğitim programı onların var olan yeteneklerini ve potansiyellerini geliştirmek için düzenlenmelidir. Bu programlar çocukların sahip oldukları özellikleri geliştirip güçlendirirken onlara akademik kimlik de kazandıracak biçimde hazırlanmış olmalıdır (Mussoline, 2010). Başka bir deyişle üstün yetenekli öğrencilerde etkili olacağı düşünülen program yapısı, karmaşık ve derinliği olan programlardır (Karnes ve Stephens, 2005). Aynı zamanda bu programlar, normal öğrencilerin devam ettiği sınıflardaki eğitim ve öğrenme seçeneklerinden daha fazla düşünmeye sevk edici unsurlar barındırmalıdır. Böylece hem öğrencilerin öğrenmeleri sağlanmış olacaktır hem de sahip oldukları yetenekleri geliştirecektir (Mussoline, 2010). Üstün zekâlı ve üstün yetenekli bireyler analiz, sentez ve iletişim gibi becerilere üst düzeyde sahip oldukları için yoğun miktarda bilgi edinirler. Bu bireyler çeşitli ve farklı teknolojilere entegre olmada ve bunları kullanmada oldukça başarılıdır. Özellikle internetten belge indirme ve grafik görüntüleri elde etme, kelime işlemci ve grafik programlarının kullanımında ve multimedya sunumlarının hazırlanmasında genel itibarı ile pek sıkıntı yaşamazlar (Karnes ve Stephens, 2005). Bütün bunlar göz önünde bulundurulduğunda, üstün yetenekli çocuklara dönük hazırlanan programlar, düşünme stilleri, iletişim becerileri, yaratıcılık, araştırma becerileri, bağımsız hareket edebilme, planlama/sorumluluk, sosyal etkileşim becerileri, bireysel farkındalık ve medya okuryazarlığı gibi çıktılara odaklanan ancak bunlarla da sınırlı tutulmayan bir yapıda oluşturulmalıdır (Mussoline, 2010).

Ülkemizde, üstün yetenekli ve üstün zekâlı bireylere uygun öğrenme ortamı sağlayan ve yukarıda sıralanan özellikleri barındırdığı düşünülen Bilim ve Sanat Merkezlerinde temelde hedeflenen, öğrencilerin ulusal ve evrensel değerleri tanımaları, benimsemeleri; liderlik, yaratıcılık ve üretici düşünce yeteneklerinin, sosyal ve duygusal yönlerinin gelişmesi; bilimsel düşünce ve davranışlarla estetik değerleri birleştirerek üretken, sorun çözen kendini gerçekleştirmiş bireyler olarak yetişmeleri; yeni düşünceler önermeleri, teknik buluş ve çağdaş araçlar geliştirebilmelerinin yanında bu öğrencilerin üstün yetenekleri doğrultusunda bilimsel çalışma disiplini edinmelerine imkân sağlayan şartların, ortam ve fırsatların oluşturulması ve bu ortamlarda öğrencilerin çeşitli projeler gerçekleştirmeleridir (MEB, 2007). Bütün bunlardan hareketle, Bilim ve Sanat Merkezlerine devam eden öğrencilerin var olan özelliklerini kullanarak kendilerini ifade etmeleri ve bu sayede daha olumlu kişilik yapısına sahip olmaları sağlanmaktadır. Bütün bu özelliklerle birlikte Bilim ve Sanat Merkezine devam eden öğrencilerin özellikle bilgiye ulaşma ve kullanmada diğer öğrencilere göre daha farklı olabilecekleri fikrinden hareketle, böyle bir çalışma yapma ihtiyacı hissedilmiştir. Bu sebeple özellikle medya okuryazarlığı kavramına yoğunlaşılmıştır.

Gelişen dünyada bilginin elde edilmesi kadar bu bilginin aktarımı ve kullanılması da kolaylaşmıştır. Bireylerin çok çeşitli iletişim kaynak ve ortamlarını etkili biçimde kullandıkları ve bu ortamlarda günlük hayattan bilime, sanattan eğlenceye kadar pek çok farklı içerik ve mesajı iletmede hiç sıkıntı yaşamadıkları bilinmektedir. Özellikle sosyal medya, cep telefonu ve internetin günlük hayatın bu kadar içinde olması bireylerin iletişim süreçlerini kolaylaştıran ve buna bağlı olarak onlarda çok farklı becerilerin ortaya çıkmasına ve gelişmesine katkı sağlayan unsurlardır.

Günlük hayat içerisinde teknolojinin ve medyanın yoğun etkisine maruz kalan birey için bazı kavramların başkalaşım geçirdiği bilinmelidir. Bu kavramlardan belki de en önemlisi okuryazarlıktır. Önceleri sadece okuma yazmada gösterilen yeterlik olarak ifade edilen okuryazarlık kavramının günümüzde çok daha yoğunlaşmış bir içeriğinin olduğu kabul edilmelidir. Nitekim Daley (2003), okuma ve yazma yeteneği olarak tanımlanan okuryazarlık kavramına artık farklı anlamların yüklenebileceğine vurgu yapmaktadır. Thoman (2003) da benzer durumu, okur-yazarlık kavramının önceden algılandığı gibi bir parça kâğıt üzerinde harfleri ve kelimeleri bir araya getirmekten çok daha fazla anlamları içinde barındırdığını söyleyerek açıklamıştır. Bugünün bilgi anlayışının sadece yazılı kaynaklarla sınırlı olmayışı; aynı zamanda farklı anlamları barındıran görüntü, ses ve multimedya ürünlerin de bireylere bilgi kaynaklığı etmesi, okuryazarlık kavramının evrilmesindeki temel etken olmuştur (Thoman, 2003).

Bu anlayış değişikliği bilgi okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, medya okuryazarlığı gibi kavramları ortaya çıkarmıştır. Medya okuryazarlığı, medya mesajlarına ulaşma, bu mesajları analiz etme, değerlendirme ve bireyin kendi mesajlarını üretmesi yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Livingstone, 2004). Medya okuryazarlığı okuryazarlık kavramından farklı olarak iletişim, popüler kültür ve teknolojiyi de içine alan ve bunların çözümlenmesine dönük nosyonu olan bir kavramdır (Kellner ve Share, 2007). Medya okuryazarlığının, bireylerin medyanın bilgi içeren yönüne hâkim olmalarının ötesinde, farklı kültürlerdeki görselleri, kelimeleri ve sesleri anlamlandırmalarına yardımcı olan bir rolü bulunmaktadır (Aufderheide, 1997). Medyanın ve medya mesajlarının bireylerin kültürel anlamda başkalaşım geçirmelerine neden olan bir yönünün bulunduğu da kabul edilmelidir. Çünkü medya bireyin dışı açılan penceresidir. Bu durumda medya okuryazarlığının önemini bir kat daha arttırmaktadır. Ancak medya ve kültür bağlamında, medyanın daha fazla kültürü değiştiremeyeceği; çünkü medyanın kendisi aslında toplumun kültürünün bir parçası olduğu görüşü daha fazla kabul gören bir durum haline gelmiştir (Thoman ve Jolls, 2004; Aqili ve Nasiri, 2010).

Bütün bu durumlar bireylere farklı beceriler de kazandırmaktadır. Medya okuryazarı olan bireylerin gösterdikleri düşünülen temel beceriler medya mesajlarına erişim, bu mesajları analiz etme, değerlendirme ve yaratma biçiminde sıralanmaktadır (Thoman, 2003; Livingstone, 2004). Bu becerilerden “mesajlara erişme” bireyin herhangi bir amaca uygun olarak mesajı belirlemesi ve buna ulaşmasıyla; “mesajları analiz etme”, bireyin mesaja ilişkin sebep ve sonuçları değerlendirmesi ve mukayese etmesiyle; “değerlendirme” bireyin mesajın içeriğine ilişkin olarak kendi bireysel deneyimlerine göre mesajın niteliği ve doğruluğu hakkında bir yargıya varmasıyla; “yaratma” ise bireyin farklı teknoloji ve ortamları kullanarak kendi bireysel mesajlarını oluşturmasıyla açıklanmaktadır (Thoman, 2003). Benzer biçimde Hobbs, Culver ve Mendoza (2010) da medya okuryazarlığı ile bireylerde teknoloji ve medya kullanımında farkındalık oluşturma, onların var olan medya mesajlarının yapısı, amacı ve anlamını analiz etmeleri, medya aracılığı ile en yararlı ve kolay biçimde iletişim kurabilme gibi zihinsel alışkanlık kazandırması gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Medya okuryazarı bireylerin basılı ve elektronik medya mesajlarına ilişkin olarak geliştirecekleri erişme, çözümleme, değerlendirme, yaratma (üretme) becerilerinin yanında; Aufderheide’nin (1997) belirttiği bilgili vatandaş olmak, sosyal olaylara kayıtsız kalmamak, estetik duygusuna sahip olmak, öz saygı ve tüketici olarak haklarına sahip çıkmak gibi konulara ilişkin de yeterli geliştirecekleri düşünülmektedir. Bütün bu sıralanan durumların medya okuryazarlığı eğitimlerinde bireylere sunulması gerekli görülmektedir (Aufderheide, 1997). Zira Kubey (1998), medya okuryazarlığı kavramının medya eğitimi kavramıyla aynı olduğunu belirtilmektedir.

Kubey (1998), medya okuryazarlığı eğitimi dikkate alınarak yapılacak çalışmalarda, öğretim programlarında ve bu alanın hedefleri arasında bilgi okuryazarlığının da bulunmasının gerekli olduğunu belirtmektedir. Çünkü medya mesajlarına ulaşmak için dahi olsa, bilgiye ulaşmak internete dokunmak kadar yakındır. Eğitimcilerin ise özellikle demokrasi ve eleştirel düşünme gibi kavramlara yoğunlaşmış olmaları medya okuryazarlığına ilişkin programların önemini arttırmaktadır. Thoman (2003) da medya okuryazarlığının önemine vurgu yaparken; bu durumun nedenlerini çok fazla medya üretiminin olmasına, medyanın bireylerin görüş, inanç ve tutumlarını etkilemesine, görsel bilgi ve görsel iletişimin öneminin artmasına, toplumda yaşam boyu öğrenme ve bilgiye verilen önemin artmasına ve son olarak medyanın etkisiyle bireylerin demokratik duruş kazanmalarına bağlamaktadır. Alan uzmanları medya okuryazarlığı kavramının sadece çocukları ya da gençleri medyanın olumsuz mesajlarından korumak olarak “korumacı” bir anlayışla açıklamaktadır. Korumacı yaklaşım öğretmen ve öğrenci arasında bir bariyer oluşturmaktadır. Oluşturulan bu bariyer, öğrencinin sahip olduğu olumlu ve olumsuz medya deneyimlerini öğretmeniyle paylaşmasına engel olmaktadır. Ancak “katılımcı” bir anlayışla öğretmenlerin yine katılımcı bir rol üstlenerek öğrencilerin medya deneyimlerine ilişkin birlikte rol almaları gerektiğini savunurken böyle bir anlayışın daha olumlu sonuçlar doğuracağını belirtmektedirler (Hobbs, Culver ve Mendoza, 2010: 3). Türkiye’de Radyo Televizyon Üst Kurulu ve Milli Eğitim Bakanlığı ile iletişime geçerek yapılan ortak çalışmalar sonucunda 2006-2007 eğitim-öğretim yılında medya okuryazarlığı dersi seçmeli ders olarak 6,7 ve 8. sınıflarda okutulmaya başlanmıştır (Altun, 2008b). Bu ders 2006 yılında pilot uygulamayla beş ilköğretim okulunda okutulmaya başlanmasının ardından her sene artan öğrenci sayısı ile ilköğretim ikinci kademe de seçilen bir ders olmuştur (Dinçer, 2011). Bu dersin gecikmeli olsa da programlara alınması sevindiricidir. Ancak programlara dâhil edilse bile yeterince önem verilmediği bilinmektedir. Bu duruma ilişkin olarak Altun (2008a) da medya okuryazarlığı eğitimi konusunda gecikildiğini belirterek; medya okuryazarlığı dersinin diğer derslere ara disiplin ve beceri alanı olarak eklenmesini ve orta öğretimde ise ayrı bir ders olmasının gerektiğini savunmaktadır.

Genel olarak durum değerlendirildiğinde medya okuryazarlığının kazanılması gereken önemli bir beceri olduğu düşünülmektedir. Bu beceriye ilişkin olarak Bilim ve Sanat Merkezlerindeki öğrencilerin görüşleri üzerinde çalışılması gereken bir konu olarak görülmüştür. Bütün bunlar göz önünde bulundurularak Elazığ Bilim ve Sanat Merkezi’ne devam eden üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrencilerin medya okuryazarlığına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ihtiyacı duyulmuş ve mevcut araştırma ile bu görüşler ortaya konmaya çalışılmıştır.

Amaç

Çalışmanın amacı, Elazığ Bilim ve Sanat Merkezi öğrencilerinin medya okuryazarlıklarına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç bağlamında çalışma grubundaki öğrencilerin medya okuryazarlığına yükledikleri anlamlar; en fazla kullandıkları kitle iletişim araçları; televizyonda en fazla takip ettikleri program türü; en fazla kullandıkları internet siteleri; kitle iletişim araçlarını kullanırken karşılaştıkları olumsuzluklar ve aldıkları önlemler, kullandıkları sosyal paylaşım ağları ve gerekçeleri; kitle iletişim araçlarından elde ettikleri bilginin doğruluğunu sorgulamada tercih ettikleri yollar, iyi bir medya okuryazarı olmalarında ailelerinden ve eğitim kurumlarından beklentileri belirlenmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma desenlerinden, durum çalışması desenine uygun olarak yürütülmüştür. Durum çalışmasının en önemli özelliği bir ya da birkaç durumun derinlemesine araştırılmasıdır. Bir duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla ele alınır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri, ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır. Durumlar birbirinden farklı olduğundan dolayı sonuçların genellenmesi söz konusu değildir. Ancak bir duruma ilişkin sonuçların benzer durumların anlaşılmasına yönelik örnekler oluşturması beklenir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Buradan hareketle, mevcut çalışmada Bilim ve Sanat Merkezi'ne devam eden üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrencilerinin medya okuryazarlığına ilişkin görüşleri derinlemesine incelenmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede öğrenciler için medya okuryazarlığının ne anlama geldiği, en çok kullandıkları iletişim araçları, en çok izledikleri televizyon programları, sıkça kullandıkları internet siteleri, kitle iletişim araçlarını kullanırken karşılaştıkları olumsuz durumlar ve aldıkları önlemler, sosyal medyayı kullanma gerekçeleri, kitle iletişim araçlarından edindikleri bilgilerin doğruluğunu sorgulamada izledikleri yollar ve iyi bir medya okuryazarı olmak için ailelerinden ve eğitim kurumlarından beklentilerinin neler olduğu ortaya konmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubu olarak, Elazığ Bilim ve Sanat Merkezi orta öğretim grubundan 11 öğrenci belirlenmiştir. Öğrencilerin 6'sı kız, 5'i erkektir. Bu öğrencilerin üçü 9, dördü 10, ikisi 11 ve ikisi de 12. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışma grubu kolay ulaşılabilir durum örneklemesine uygun olarak seçilmiştir. Bu örnekleme yöntemi araştırmaya pratiklik kazandırır. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesinde araştırmacı, kendisine yakın ve erişilmesi kolay olan bir grubu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Ayrıca görüşme yapılacak öğrencilerin seçiminde gönüllülük esası da dikkate alınmış ve görüşmeye gönüllü olanlar katılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede, önceden hazırlanmış ve görüşme yapılacak bireylere sorulacak sorular bulunmakla birlikte, görüşmenin seyrine göre mevcut soruları açıcı alt soruların sorulması da mümkündür (Lichtman, 2006). Görüşmelerin gerçekleştirilebilmesi için yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Öncelikle öğrencilerin medya okuryazarlığı kavramına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik sorulara yer verilmiştir. Görüşme formunda toplam sekiz adet soru yöneltilmiştir. Ayrıca öğrencilerin sınıf düzeylerini ve cinsiyetlerini belirleyici kişisel bilgilerin bulunduğu bir bölüme de görüşme formunda yer verilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular; öğrencilerin medya okuryazarlığını nasıl tanımladıkları, en fazla hangi iletişim araçlarını kullandıkları, en çok hangi televizyon programlarını izledikleri, sıkça kullandıkları internet sitelerinin neler olduğu, kitle iletişim araçlarını kullanırken ne tür olumsuz durumlarla karşılaştıkları ve bunlar karşısında ne tür önlemler aldıkları, sosyal medyayı kullanma gerekçelerinin neler olduğu, kitle iletişim araçlarından edindikleri bilgilerin doğruluğunu sorgulamada ne tür yollar izledikleri ve iyi bir medya okuryazarı olmak için ailelerinden ve eğitim kurumlarından neler beklendikleri yönündedir. Görüşme formunda yer alan sorular uzman yargısına sunulmuştur. Bu çerçevede Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünden iki öğretim üyesinin görüşleri alınmak üzere soruları değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanlar bazı soruların anlaşılmasında güçlük çekildiğini ve bazı soruların da görüşme amacına uygun olmadığını belirtmişlerdir. Gelen öneriler doğrultusunda sorularda yeniden düzenlemeye gidilerek, bazı soruların ifade ediliş biçimleri değiştirilip, daha açık ve net anlaşılabilir hale getirilmiş, bazı sorular da görüşme formundan çıkarılmış ve sekiz sorudan oluşan görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşmeler öğrencilerle Elazığ Bilim ve Sanat Merkezi'nde yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma süreci boyunca elde edilen verilerin analizinde QSR N-VIVO 8 programından faydalanılmıştır. Veriler betimsel analize uygun olarak çözümlenmiştir. Betimsel analiz yaklaşımına göre veriler daha önceden belirlenen temalar ya da görüşme sürecinde kullanılan sorular dikkate alınarak düzenlenir ve yorumlanır. Betimsel analizde görüşülen bireylerin düşüncelerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sıkça yer verilir. Öncelikle elde edilen veriler sistematik bir biçimde betimlenir. Betimsel analiz dört aşamadan oluşur (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

1. Betimsel analiz için çerçeve oluşturma
2. Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi
3. Bulguların tanımlanması
4. Bulguların yorumlanması

Araştırmada, öncelikle eldeki veriler bilgisayar ortamına aktarılmış; daha sonra N-VIVO 8 programına gerekli yüklemeler yapılmıştır. Araştırma soruları dikkate alınarak verilerin analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçeve dikkate alınarak ana ve alt temalar belirlenmiştir. Belirlenen temalar ve alt temalar bir hafta geçtikten sonra tekrar gözden geçirilmiş, bazı alt temalarda değişiklikler yapılmıştır. Araştırmaya ilişkin güvenilirliği sağlamada çözümlemenin araştırma ekibindeki diğer kişiler tarafından yapılmış olması ve bulgulara ilişkin doğrudan alıntılarının verilmesi tercih edilen yollar olmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu bağlamda belirlenen alt temalara ilişkin referans cümleleri metin içerisinde doğrudan verilmiştir. Doğrudan alıntılar verilirken, tırnak içerisinde, italik yazı karakterinde sunulmuştur. Aynı zamanda sunulan her doğrudan alıntının başında, alıntının hangi öğrenciye ait olduğunu gösteren açıklayıcı kısaltmalar yer almaktadır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırma süresince elde edilen bulgular ve yorumlarına yer verilmiştir.

Medya Okuryazarlığı Tanımına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin medya okuryazarlığı ile görüşleri değerlendirildiğinde, elde edilen kod listesi içerisinde medya okuryazarlığının tanımına ilişkin ifadeler tek bir tema etrafında toplandığı belirlenmiştir. Bu durumdan hareketle “medya okuryazarlığı” teması oluşturulmuştur. Medya okuryazarlığı temasına ilişkin model aşağıda yer almaktadır.



Şekil 1. Medya okuryazarlığının tanımına ilişkin model

Medya Okuryazarlığı teması ilişkin alt temalar, “bilginin doğru yorumlanması”, “medyayı tanımak”, “bilinçli kullanım”, “iletişim araçlarından faydalanma”, “iletişim araçlarına ilgi” olarak sıralanmaktadır. En fazla yüklemenin yapıldığı alt temaların “bilginin doğru yorumlanması” ve medyayı tanımak” olduğu görülmektedir. Aşağıda alt temalar ve bu temalarla ilgili referans cümlelerine yer verilmiştir.

Öğrencilerin medya okuryazarlığını tanımlarken en fazla üzerinde durdukları konulardan biri bilginin doğru yorumlanmasıdır. Öğrenciler çeşitli kaynaklardan elde edilen bilgilerin güvenilirliğinin sorgulanması, elde edilen bilgilerin doğru yorumlanması gerektiğini vurgulamışlardır. Bilginin doğru yorumlanması alt temasına ilişkin olarak görüş bildiren öğrencilerden biri medya okuryazarlığını (Ö-E1), “...kitle iletişim araçlarında yayımlanan bilgi haber vb doğru yorumlamak” şeklinde ifade etmiştir. Bir başka öğrenci (Ö-E2), “..bana göre medya okuryazarlığı, medyada duyduğu haberlerin görüntülerin gerçekliğini araştırarak onları en doğru şekilde anlamaya çalışmaktır” şeklinde açıklamıştır. Bir başka öğrenci (Ö-K3), “Medyada bulunan bilgilerin doğruluğunu ölçme ve medyaya doğru bilgileri yansıtmak” olarak tanımlanmıştır.

Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonrasında en fazla yüklemenin yapıldığı bir diğer alt tema “medyayı tanımak” olarak belirlenmiştir. Bu alt temaya ilişkin olarak görüş belirten öğrencilerinden biri düşüncesini (Ö-K3), “*Medyanın ne anlatmak istediğini, neler ilettiğini iyice anlamaktır*” şeklinde açıklamıştır. Bir diğer öğrenci (Ö-E4), “*Medyayı doğru ve istenilen biçimde anlamaktır*” şeklinde açıklama yapmıştır. Bir başka öğrenci de (Ö-E5), “*Medyayı tanımak ve anlamak*” diyerek düşüncesini ifade etmiştir.

Bilinçli kullanım alt temasına ilişkin olarak görüş belirten öğrenciler, medyada yer alan yararlı ve zararlı programları değerlendirebilme, yaşa uygun seçimleri yapılabilme konularına vurgu yapmışlardır. “Bilinçli kullanım” alt temasına ilişkin görüş belirten öğrencilerden biri düşüncesini (Ö-K3), “*Medyayı bilinçli olarak kullanabilme. Yani medyanın seni değil senin medyayı yönetmen*” şeklinde ifade etmiştir. Bir diğer öğrenci (Ö-K4), “*Medyada yer alan konuları doğru ayırabilme, yararlı ve zararlı programların farkına varabilme, yaşa uygun seçim yapabilme*” şeklinde bir açıklama yapmıştır. İletişim araçlarından faydalanmak alt temasına ilişkin görüş belirten öğren düşüncesini (Ö-K2), “*Medya okuryazarlığı; kitle iletişim araçlarından en faydalı biçimde yararlanma bilincidir*” şeklinde belirtmiştir. İletişim araçlarına ilgi alt temasına ilişkin görüş belirten öğrenci ise düşüncesini (Ö-K5), “*Gazete dergi gibi iletişim araçlarına olan ilgi*” şeklinde açıklamıştır.

Kullanılan İletişim Araçlarına İlişkin Bulgular

Verilen çözümlenmesi aşamasında ortaya çıkan kodlamalardan bir kısmının kullanılan iletişim araçları ile ilgili olduğu dikkat çekmiştir. Bu sebeple “en fazla kullanılan iletişim araçları” ile ilgili bir tema oluşturulmuştur. Bu temaya ilişkin alt temalar ve yükleme sayıları aşağıda yer almaktadır.



Şekil 2. Kullanılan iletişim araçlarına ilişkin model

Bu temaya ilişkin olarak üç alt tema belirlenmiştir. Bu alt temalar “televizyon”, “internet” ve “cep telefonu” dur. Öğrenciler iletişim aracı olarak en fazla interneti kullandıklarını belirtmişlerdir, bunu televizyon ve cep telefonu takip etmektedir. Aşağıda alt temalar ve bu temalara ilişkin referans cümleleri yer almaktadır.

İletişim aracı olarak interneti kullandıklarını belirten öğrenciler, interneti, bilgi edinme, oyun oynama, şarkı dinleme, tartışma ve film izleme amaçlı kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden biri düşüncesini (Ö-K5), “*İnternette bilgi amaçlı, cep telefonundan haberleşme amaçlı yararlanıyorum*” şeklinde açıklamıştır. Bir başka öğrenci konu ile ilgili görüşünü şeklinde ifade etmiştir. Bir başka öğrenci konu ile ilgili (Ö-K6), “*En fazla internet ve tv den yararlanıyorum. İnternette oyun oynuyorum, şarkı dinliyorum, tartışma sitelerine giriyorum, film izliyorum. Televizyon ile ise aram iyi, akşamları haberleri izliyorum, bazı dizileri takip ediyorum*” şeklinde bir açıklama yapmıştır. Bir diğer öğrenci (Ö-E1), “*İnternet:online oyun*” şeklinde durumu özetlemiştir.

“Televizyon” alt teması ile ilgili görüş belirten öğrenciler, bilgi edinme, haber, yarışma, dizleri takip etme amaçlı televizyon izlediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerden biri (Ö-K6), “*Tv ile ise aram iyi, akşamları haberleri izliyorum bazı dizileri takip ediyorum*” şeklinde açıklama yapmıştır. Bir diğer öğrenci düşüncesini (Ö-E4), “*Dizi ve maçları izliyorum. Sıkılmadan ve beni etkileyecek şeylerle boş vaktimin büyük kısmını değerlendiriyorum*” şeklinde ifade etmiştir. Başka bir öğrenci de (Ö-E3), “*Tv, haber, ve spor alanındaki bilgileri öğrenmek, yarışmaları izlemek amacıyla yararlandığım araçtır*” şeklinde açıklama yapmıştır.

İletişim aracı olarak en fazla cep telefonunun kullandıklarını belirten öğrenciler, cep telefonundan haberleşme, oyun oynama, mesaj atma amaçlı kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden biri (Ö-K5), “*İnternette bilgi amaçlı, cep telefonundan haberleşme amaçlı yararlanıyorum*” şeklinde açıklama yapmıştır. Başka bir öğrenci (Ö-E1), “*Cep telefonu: arkadaşlarımla mesajlaşmak*” şeklinde kullanım amacını özetlemiştir. Bir diğer öğrenci düşüncesini (Ö-K3), “*cep telefonu, iletişim ve müzik dinleme*” şeklinde belirtmiştir.

İzlenen Televizyon Programına İlişkin Bulgular

Verilen çözümlenmesi aşamasında ortaya çıkan kodlamalardan bir kısmının izlenen programlarla ilgili olduğu dikkat çekmiştir. Öğrenciler hangi programları izlediklerini, gerekçeleri ile birlikte belirtmişlerdir. Ortaya çıkan alt temalar ve alt temalara ilişkin model aşağıda yer almaktadır.



Şekil 3. İzlenen televizyon programına ilişkin model

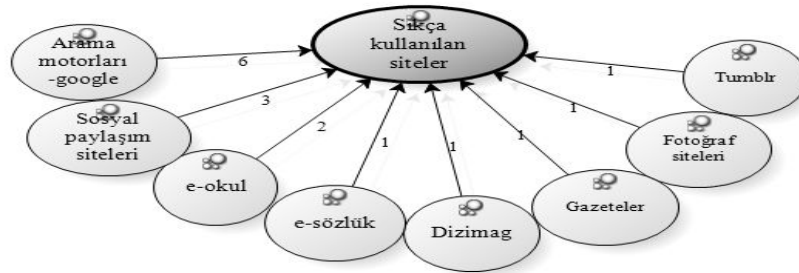
En fazla tercih edilen program temasına ilişkin olarak, “dizi”, “yarışma”, “haberler”, “maç”, alt temaları belirlenmiştir. Bu temaya ilişkin olarak en fazla yüklemenin “dizi” alt temasına yapıldığı, daha sonra bunu “yarışma” alt temasının izlediği görülmektedir. Bu temaya ilişkin olarak yapılan açıklamalar aşağıda yer almaktadır.

En fazla yüklemenin yapıldığı “dizi” alt temasına ilişkin olarak görüş bildiren öğrenciler, hoşlandıkları için ve boş zamanlarını değerlendirmek için dizi izlediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerden biri (Ö-K3), “Mizah dizilerini gülmek için izliyorum” şeklinde açıklama yapmıştır. Bir diğer öğrenci (Ö-E4), “Dizi ve maçları izliyorum. Sıkılmadan ve beni etkileyecek şeylerle boş vaktimin büyük kısmını değerlendiriyorum” diyerek düşüncesini ifade etmiştir.

Yarışma alt temasına ilişkin olarak görüş belirten öğrenciler, yarışma izleyerek bilgilerini güncel tuttuklarını, yarışmaları eğlenceli bulduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden biri (Ö-E5), “Kültür içerikli yarışmaları izliyorum, kendimi denemek bilgilerimi güncel tutmak için” şeklinde açıklama yapmıştır. Bir başka öğrenci (Ö-K6) “Televizyondaki yarışma programları hoşuma gidiyor. Eğleniyorum” şeklinde düşüncesini belirtmiştir.

Sıkça Kullanılan Sitelere İlişkin Bulgular

Elde edilen veriler incelendiğinde sıkça kullanılan sitelere ilişkin olarak yapılan yüklemeler dikkat çekmektedir. Bu nedenle sıkça kullanılan siteler temasının oluşturulmasına karar verilmiştir. Bu temaya ilişkin model aşağıda yer almaktadır.



Şekil 4. Sıkça kullanılan sitelere ilişkin model

Sıkça kullanılan siteler temasına ilişkin olarak en fazla yüklemenin “arama motorları-google” alt temasına yapıldığı görülmektedir. Bu alt temayı, “sosyal paylaşım siteleri” ve “e-okul” takip etmektedir. Alt temalara ilişkin öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir.

“Arama motorları-google” alt temasına ilişkin olarak görüş belirten öğrenciler, bu siteleri ödev yapmak, araştırma yapmak amacıyla kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden biri (Ö-K5) “Ödevlerimi yapmak için bilgi veren sitelerden yararlanıyorum” şeklinde açıklama yapmıştır. Bir başka öğrenci (Ö-E2), “En çok google da arama yaparım” şeklindeki sözleri ile düşüncesini açıklamıştır.

En fazla sosyal paylaşım sitelerini kullandıklarını belirten öğrenciler, bu siteyi zaman geçirme, gündemden haberdar olma amaçlı kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden biri (Ö-E3), “Sosyal paylaşım sitelerinde ve

güncel haber sitelerinde gündemden haberdar olmak ve sosyal açıdan gelişmek için geziniyorum” şeklinde açıklama yapmıştır. Bir diğer öğrenci (Ö-E4), “*Arkadaşlarımla haberleşip eğleniyorum*” şeklinde durumu açıklamıştır. En fazla e-okulu kullandığını belirten öğrenci düşüncesini (Ö-K1), “*.....notlarımı öğreniyorum*” şeklinde özetlemiştir.

Kitle İletişim Araçlarını Kullanırken Karşılaşılan Olumsuz Durumlar ve Alınan Önlemlere İlişkin Bulgular

Öğrencilerin medya okuryazarlığına ilişkin görüşleri incelendiğinde, karşılaşılan olumsuz durumlara ilişkin yüklemeler yapıldığı görülmektedir. Öğrenciler bu başlık altında kitle iletişim araçlarını kullanırken yaşadıkları olumsuz durumları sıralamışlardır. Olumsuz durumlar alt temasına ilişkin model aşağıda yer almaktadır.



Şekil 5. Olumsuz Durumlara İlişkin model

Olumsuz durumlar temasına ilişkin alt temalar “olumsuz yazılar”, “zararlı siteler”, “istmeden açılan sayfalar”, “reklam sayfaları”, “yalan haberler” olarak sıralanmıştır. Bütün alt temalara birer yükleme yapıldığı görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin karşılaştıkları olumsuz durumlar karşısında aldıkları önlemlere ilişkin görüşleri de aşağıdaki model üzerinde özetlenmiştir.



Şekil 6. Alınan önlemlere ilişkin model

Alınan önlemler dikkate alındığında sırasıyla “güvenilir yayınları tercih etme”, “zararlı sayfaları kapatma”, “kanal değiştirme” ve “filtre kullanma” gibi durumlara vurgu yapıldığı görülmüştür. Gerek karşılaşılan olumsuz durumlar gerekse de bu durumlara karşı alınan önlemlere ilişkin öğrenci görüşleri aşağıda sıralanmıştır.

Gereksiz haberleri izlemediğini belirten bir öğrenci duruma ilişkin olarak (Ö-6.K), “*...gereksiz, doğru olmayan haberlerle karşılaşıyorum. Doğruluğunu sorgulayıp gereksiz olanları izlememeye çalışırım..*” diyerek görüşünü belirtmiştir. Bir diğer öğrenci ise güvenilir siteleri kullanmayı tercih ettiğini (Ö-6K), “*Bildiğim ve güvenilir sitelere girmeyi tercih ederim.*” cümlesiyle açıklamıştır. Bir başka öğrenci ise (Ö-4K), “*İnternetteki istenmeyen ve kötü sitelerin çıkma riskine karşı filtre kullanıyorum.*” diyerek filtre kullandığını ve böylece olumsuz durumlara karşı korunduğunu söylemiştir.

Öğrencilerin Sosyal Medyayı Kullanma Gerekçelerine İlişkin Bulgular

Verilen çözümlenmesi aşamasında ortaya çıkan kodlamalardan bir kısmının sosyal meydanının kullanımı ile ilgili olduğu dikkat çekmiştir. Bu sebeple “sosyal medyayı kullanma gerekçeleri” isimli bir tema oluşturulmuştur. Bu temaya ilişkin model aşağıda yer almaktadır.



Şekil 7. Sosyal medyayı kullanma gerekçelerine ilişkin model

“Sosyal medyayı kullanma” temasına ilişkin olarak belirlenen alt temalar “arkadaşlarla görüşmek, “merak”, “can sıkıntısı”, “düşünce paylaşımı”, “önemli konuları tartışmak” olarak belirlenmiştir. Alt temalara ilişkin referans cümlelerine aşağıda yer verilmiştir.

Sosyal medyayı arkadaşları ile görüşme amaçlı kullandığını belirten öğrenci (Ö-K4), “Sosyal ağıları arkadaşlarımla sohbet etmek için kullanırım” şeklinde açıklama yapmıştır. Tartışmaları takip ettiğini belirten öğrenci düşüncesini (Ö-K3), “.....veya çok önemli bir konu tartışılıyorsa takip ederim” şeklinde açıklamıştır. Sosyal medyayı merak ettiği için takip ettiğini belirten öğrenci (Ö-K2), “Millet ne halde diye merak ettiğim için takip ediyorum...” şeklinde açıklama yapmıştır.

Kitle İletişim Araçlarından Elde Edilen Bilginin Doğruluğunu Sorgulamaya İlişkin Bulgular

Öğrencilerle yapılan görüşmeler değerlendirildiğinde, çeşitli kaynaklardan elde edilen bilgilerin doğruluğunun sorgulanmasına ilişkin yüklemelere rastlanmıştır. Bu nedenle “edinilen bilginin doğruluğunun sorgulanması” teması oluşturulmuştur. Bu temaya ilişkin alt temalar aşağıda yer almaktadır.



Şekil 7. Edinilen bilginin doğruluğunu sorgulamaya ilişkin model

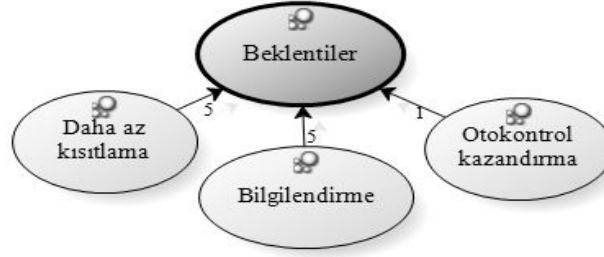
Edinilen bilginin doğruluğunu sorgulama alt temasına ilişkin olarak belirlenen alt temalar “farklı kaynaklarla destekleme”, “kendine göre değerlendirme”, “yetişkinlere sorma”, “güvenilir kaynaklardan araştırma yapma”, “yabancı sitelere daha fazla güvenme” şeklindedir. En fazla yükleme yapılan alt tema “farklı kaynaklardan destekleme” alt temasıdır. Bunu “kendine göre değerlendirme” alt teması izlemektedir. Alt temalara ilişkin referans cümleleri aşağıda yer almaktadır.

Farklı kaynaklardan destekleme alt temasına ilişkin olarak yorum yapan öğrenciler, bilginin doruluğunu sorgulamak için, farklı kaynaklardan elde ettikleri bilgileri karşılaştırdıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden biri düşüncesini (Ö-K1), “Sadece güvendiğim haber kanallarından bilgi edinmeye çalışırım. Ya da birkaç kanaldan aynı bilgiyi teyit ederim” şeklinde açıklama yapmıştır. Bir başka öğrenci (Ö-E5), “Evet bazen yanlış bilgi olduğunu tespit edebiliyorum. Başka kaynaklara bakıyorum” diyerek düşüncesini ifade etmiştir.

Çeşitli kaynaklardan elde ettiği bilginin doğruluğunu kendilerinin sorguladığını belirten öğrenci düşüncesini (Ö-K3), “.....evet. Çünkü her kanalda kanalın sahibi veya sitenin sahibi kendi siyasi görüşünü vb. şeyleri yansıtıyor. Ben doğru bilgiye ulaşmak için olayı öğrenip kendi doğrularına göre yorumluyorum” şeklinde açıklama yapmıştır. Bilginin güvenilirliğini sorgulama noktasında yetişkinlerden yardım aldığını belirten öğrenci (Ö-E3), “Bana uygun olmayan bilgileri o konuda uzman olan kişilere danışır ve öğrenmeye çalışırım” diyerek açıklamıştır. Bilginin güvenilirliğini sorgulamada güvenilir kaynaklardan araştırma yaptığını belirten bir öğrenci ise (Ö-E4), “Evet bazen sorgularım. Güvendiğim internet sitelerinden araştırırım” diyerek düşüncesini ifade etmiştir. Bilginin doğruluğunu sorgularken yabancı sitelere daha fazla güvendiğini belirten öğrenci (Ö-K1), “Kitle iletişim araçlarından edindiğim bilgilerin güvenilirliğine %10 oranında bile güvenmiyorum. Yabancı sitelere daha çok güveniyorum.....” diyerek düşüncesini açıklamıştır.

İyi Bir Medya Okuryazarı Olmak İçin Aile ve Eğitim Kurumlarından Beklentilere İlişkin Bulgular

Öğrencilerle yapılan görüşmeler değerlendirildiğinde, elde edilen kod listesi içerisinde öğrencilerin aile ve eğitim kurumlarından beklentilerine ilişkin kodlamalar dikkat çekmiştir. Bu çerçevede dikkat çeken bu kodlamalar bir başlık altında toplanmıştır. Böylece “beklentiler” teması oluşturulmuştur. Bu temaya ilişkin yükleme sayılarına aşağıdaki yer verilmiştir.



Şekil 8. Aile ve eğitim kurumlarından beklentilere ilişkin model

Beklentiler temasına ilişkin olarak belirlenen alt temalar “daha az kısıtlama”, “bilgilendirme”, “otokontrol kazandırma” olarak sırlanabilir. En fazla yüklemenin “daha az kısıtlama” ve “bilgilendirme” alt temalarına yapıldığı görülmektedir. Aşağıda alt temalar ve bu temalara ilişkin referans cümleleri yer almaktadır.

Daha az kısıtlama alt temasına ilişkin görüş belirten öğrenciler, internetin kısıtlanmamasını, kitle iletişim araçlarını özgürce kullanmalarına izin verilmesini belediklerini vurgulamışlardır. Öğrencilerden biri (Ö-K1), “*Daha özgür medyatik düşünce. Daha az kısıtlama*” şeklinde ifade etmiştir. Başka bir öğrenci düşüncesini (Ö-E1), “*Bilgisayara şifre konmaması. Cep telefonunun karıştırılmaması*” şeklinde açıklamıştır. Bir başka öğrenci (Ö-K2), “*İnterneti kapatmasınlar. Kitle iletişim araçlarını özgürce kullanmamıza izin versinler*” diyerek düşüncesini açıklamıştır.

Bilgilendirme alt temasına ilişkin olarak görüş belirten öğrenciler, aile ve eğitim kurumlarının medya okuryazarlığı konusunda kendilerini bilgilendirmelerini belediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerden biri (Ö-K4), “*Ailemizin ve eğitim kurumlarımızın bizi bilgilendirmesini isterim*” şeklinde açıklama yapmıştır. Bir başka öğrenci (Ö-E1), “*yasakları kaldırıp medya okuryazarlığıyla ilgili bilgi verilmesini isterim*” diyerek durumu ifade etmiştir. Bir başka öğrenci (Ö-E5), “*Daha geniş içerikli bilgilendirmelerin yapılması özellikle medyanın gücünün herkese anlatılması böylece herkesin bu gücün farkında olmasını bilmesi gerekir*” şeklinde açıklama yapmıştır. Bir başka öğrenci (Ö-K6), “*Biz öğrenciler için programlar hazırlamalılar. Neleri izlememiz, okumamız konusunda bilgi vermeliler*” diyerek düşüncesini ifade etmiştir. Otokontrol kazandırma alt temasına ilişkin görüş belirten öğrenci düşüncesini (Ö-E3), “*Bizi medyayı iyi değerlendirip seçici davranma konusunda eğitmelerini ve buna yönelik çalışmalar yapmalarını isteriz*” şeklinde düşüncesini belirtmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonucunda, Bilim ve Sanat Merkezine devam eden öğrencilerin medya okuryazarlığı kavramına ilişkin bilgi sahibi oldukları belirlenmiştir. Öğrenciler medya okuryazarlığını tanımlarken, bilginin doğru yorumlanması, medyayı tanıma, bilinçli kullanım, iletişim araçlarından faydalanma, iletişim araçlarına ilgi boyutlarına vurgu yapmışlardır. Genel itibarıyla medya okuryazarlığına ilişkin yapılan tanımlamalarda, medyanın doğru kullanılması, medya mesajlarına ulaşma ve bu mesajları doğru analiz etme gibi becerilere vurgu yapılmaktadır (Aufderheide, 1997; Livingstone, 2004; Kellner ve Share, 2007). Bilim ve Sanat Merkezine devam eden öğrencilerin en fazla kullandıkları kitle iletişim araçları internet, televizyon ve cep telefonudur. Öğrenciler, kitle iletişim araçlarını, bilgi edinme, oyun oynama, şarkı dinleme, haberleşme, yarışma ve dizileri takip etme amaçlı kullanmaktadırlar.

Bilim ve Sanat Merkezine devam eden öğrencilerin en fazla izledikleri programlar, dizi, yarışma, haber programları ve maç biçiminde sıralanmıştır. Öğrenciler bu programları eğlenmek, boş vakitlerini değerlendirmek ve bilgi edinmek için izlemektedirler. Öğrencilerin sıkça kullandıkları siteler, arama motorları/google, sosyal paylaşım siteleri, e-okul, e sözlük, dizimag, gazeteler, fotoğraf siteleri ve tumbldir. Öğrenciler, bu siteleri ödev yapma, araştırma yapma, zaman geçirme, gündemden haberdar olma amaçlı kullanmaktadırlar.

Bilim ve Sanat Merkezine devam eden öğrencilerin, kitle iletişim araçlarını kullanırken yaşadıkları olumsuz durumlar, karşılaştıkları olumsuz yazılar, zararlı siteler, istemeden açılan sayfalar, reklam sayfaları ve yalan haberlerdir. Bu olumsuz durumlardan korunmak için alınan önlemler ise güvenilir yayınları tercih etme, zararlı sayfaları kapatma, kanal değiştirme ve filtre kullanma olarak ifade edilmiştir.

Öğrencilerin sosyal medyayı, arkadaşlarıyla görüşme, merak, can sıkıntısı, düşünce paylaşımı, önemli konuları tartışma amaçlı kullandıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte Bilim Sanat Merkezi öğrencileri farklı kaynaklardan elde ettikleri bilgilerin doğru olup olmadığını sorgulamak amacıyla farklı kaynaklardan elde ettikleri bilgileri karşılaştırıp, yetişkinlere sorup, güvenilir kaynaklardan araştırma yapmaktadırlar. Yine öğrenciler, iyi bir medya okuryazarı olmak için daha az kısıtlama yapılmasını, medya okuryazarlığı konusunda aile ve eğitim kurumları tarafından bilgi verilmesinin ve otokontrolün sağlanmasının gerektiğini belirtmişlerdir. Hoobs, Culver ve Mendoza (2010) da günün büyük kısmını evde geçiren çocukların medya mesajlarına daha çok

maruz kaldıklarını belirtirken ailelerin ya da bakıcıların çocukların medya mesajlarını doğru alma ve yorumlamalarında onlara destek olmaları gerektiğine vurgu yapmaktadırlar. Çünkü çocukların bu mesajların değerini anlamaları, onları kullanabilmeleri ya da onların içeriğiyle eğlenebilmeleri için ailelerinin desteğine ihtiyaçları olabileceği düşünülmektedir. Uzmanlar evde medya okuryazarlığının verilmesi için kritik düşünme, zihinsel alışkanlık kazandırma, medyaya ilişkin sorumlu iletişim kurma gibi etkili çözümlerin kullanılabileceğini savunmaktadırlar (Hobbs, Culver ve Mendoza, 2010). Bütün bunlar göz önünde bulundurulduğunda Bilim Sanat Merkezine devam eden öğrencilerin aile ve eğitim kurumlarının desteğine ihtiyaç duydukları ifade edilebilir.

Bu sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

- Öğrencilerin bilgilenme, öğrenme ve yaratıcı yeni oluşumlara katılmalarını sağlamada internet ile diğer iletişim hizmetleri ve teknolojilerine giderek daha fazla bağlı hale geldikleri görülmektedir. Araştırmada da öğrencilerin iletişim aracı olarak en çok interneti kullandıkları belirlenmiştir. Bu doğrultuda, öğrencilerin internet teknolojisini ve sunduğu hizmetleri kullanımlarında aktif, eleştirel ve seçici olma bilincinin geliştirilmesi önem kazanmaktadır. Bu nedenle öğrencilere interneti amaçları doğrultusunda kullanma bilincini kazandıracak yönlendirmeler yapılmalıdır.
- Araştırma ile internetten sonra en çok televizyon kullanıldığı belirlenmiştir. Televizyonun popüler kültürün merkezinde bulunan tek taraflı bir değer aktarım aracı olduğu göz önünde bulundurularak, öğrencilerin televizyon programları aracılığıyla gönderilen bu tek yönlü iletiler karşısında daha bilgili ve dirençli olmalarını sağlayacak eğitim almaları sağlanmalıdır. Bu durum öğrencilerin hem televizyon seyrederken uygun seçimler yapmalarını sağlayacak, hem de televizyonun olumsuz etkilerinden korunmalarını sağlayacaktır.
- Araştırmada cep telefonunun en çok kullanılan araçlar arasında yer aldığı belirlenmiştir. Gelişen teknoloji ile cep telefonları sadece basit bir haberleşme aracı olmaktan çıkmıştır. Akıllı cep telefonları aracılığıyla bireyler interneti zaman ve mekan sınırlaması olmadan mobil olarak kullanma imkanı elde etmektedirler. Bu nedenle öğrencilere cep telefonlarını kullanmada bilinç ve farkındalıklarını arttıracak bilgilendirmelerde bulunulmalıdır. Bu noktada okullarda yürütülen medya okuryazarlığı dersi amaçları doğrultusunda ve etkili biçimde yürütülmelidir.
- Öğrenciler televizyonda en çok dizileri izlerken, internette de sosyal paylaşım sitelerini kullanmayı tercih etmektedirler. Bu çerçevede televizyon dizileri ile internetin popüler kültürün oluşmasındaki etkileri dikkate alınarak, bireylerin kendi bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerine uygun televizyon programlarını seçme ve izleme bilinci oluşturulmalıdır ve interneti bu yönde kullanmaları sağlanmalıdır. Bunun için televizyonlarda etkili medya okuryazarlığını geliştirecek tanıtım programlarına sıklıkla yer verilmelidir. Bu yapılırken özellikle gençlerin beğendiği, rol model aldıkları siyasetçi, film yıldızı, gazeteci, yazar ve sanatçılar bu tür tanıtım filmlerinde rol alarak bu yönde sosyal mesajlar iletmeleri sağlanmalıdır.
- Öğrenciler kitle iletişim araçlarından elde ettikleri bilgilerin doğruluğunu sorgulamada farklı kaynakları kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu çerçevede sınıflarda öğrencilere farklı kaynakları etkili biçimde kullanabilme bilincini geliştirecek örnek olay tarzı uygulamalar sunulmalıdır.
- Aileler, çocuklarını başta internet olmak üzere tüm kitle iletişim araçlarını daha az kullanmaları için çaba harcamak yerine, medya okuryazarlığı konusunda bilgilendirilerek, çocuklarının medyayı zarar görmeden nasıl kullanabilecekleri ve oto-kontrol geliştirmeleri konusunda desteklemeleri sağlanmalıdır. Bunun için etkili okul-aile işbirliği sağlanarak, okullarda ailelere yönelik konferanslar ve toplantılar düzenlenmelidir. Bu tür toplantılara özellikle toplumda öne çıkmış eğitimciler, iletişim uzmanları, yazarlar, gazeteciler ve sanatçıların konuşmacı olarak katılmaları ailelerin etkin katılımını sağlayacak ve süreçte aktif biçimde katılmalarına katkıda bulunacaktır.
- Öğrencilerin medyadan edindikleri bilgiyi paylaşabilecekleri ortamlar sağlanarak edindikleri bilginin doğruluğunu değerlendirme şansı sunulmalıdır.
- Benzer çalışmalar farklı ve daha geniş gruplar üzerinde de gerçekleştirilerek sonuçları karşılaştırılmalıdır.

Kaynakça

- Altun, A. (2008a). Türkiye’de medya okuryazarlığı, *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, 16, 30-34.
- Altun, A. (2008b). Medya okuryazarlığı, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 103,27-34.
- Aqili, Nasiri, (2010). Technology and the need for media literacy education in the twenty-first century, *European Journal of Social Sciences*,15(3), 449-456.
- Aufderheid, P. (1997). Media literacy from a report of the national leadership conference on media literacy, transaction publishers, *Media Literact in the Information Age*, Edt. Robert Kubey, 79-88, New Brunswick, New Jersey.

- Daley, E. (2003). Expanding the concept of literacy, *Educause*, 33-40, <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/erm0322.pdf> adresinden 23.09.2012 tarihinde edinilmiştir.
- Department for Education and Child Development, (2012). *Policy statement gifted and talented children and students policy*, <http://www.decd.sa.gov.au/docs/documents/1/GiftedChildrenandStudents.pdf> adresinden 25.12.2012 tarihinde edinilmiştir.
- Dinçer, Ö. (2011). *Medya okuryazarlığı dersi 2011-2012 eğitim-öğretim yılı mesajı*, <http://www.medyaokuryazarligi.org.tr/bakanmesaj.html> adresinden 15.10.2012 tarihinde edinilmiştir.
- Freeman, J. (2002). *Out-of-school educational provision for the gifted and talented around the world: A report for the department of education and skills*, http://www.joanfreeman.com/pdf/Text_part_two.pdf adresinden 02.01.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Gagné, F. (2002). *A differentiated model of giftedness and talent (dmgt)*, <http://www.curriculumsupport.education.nsw.gov.au/policies/gats/assets/pdf/poldmgt2002rtcl.pdf> adresinden 27.12.2012 tarihinde edinilmiştir.
- Hobbs, R., Culver, S. H., Mendoza, K. (2010). *Empowering parents and protecting children in an evolving media landscape*, <http://namle.net/wp-content/uploads/2010/04/FCCNOIEmpoweringFinal.pdf> adresinden 04.01.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Kanlı, E. (2008). *Fen ve teknoloji öğretiminde probleme dayalı öğrenmenin üstün ve normal zihin düzeyindeki öğrencilerin erişimi, yaratıcı düşünme ve motivasyon düzeylerine etkisi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karakuş, F. (2010). Üstün yetenekli çocukların anne babalarının karşılaştıkları güçlükler, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 127-144.
- Karaman, K. ve Karataş, A. (2009). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı düzeyleri, *İlköğretim Online*, 8(3), 798-808.
- Karnes, F. A. and Stephens, R. K. (2005). *Using media & technology with gifted learners*. United States of America: Proffrock Press.
- Kellner, D. ve Share, J. (2007). Critical media literacy is not an option, *Learn Inq*, 1, 59-69.
- Kubey, R. (1998). Obstacles to the development of media education in the United States, *Journal of Communication*, 48(1), 58-69.
- Levent, F. (2000). *Üstün yetenekli çocukların hakları el kitabı: Anne, baba ve öğretmenler için*, İstanbul: Erkam Matbaası.
- Lichtman, M. (2006). *Qualitative research in education: A user's guide*. California: Sage Publications Inc.
- Livingstone, S. (2004) What is media literacy? *Intermedia*, 32(3), 18-20. [http://eprints.lse.ac.uk/1027/1/What_is_media_literacy_\(LSERO\).pdf](http://eprints.lse.ac.uk/1027/1/What_is_media_literacy_(LSERO).pdf) adresinden 26.09.2012 tarihinde edinilmiştir.
- MEB (2007). *Mili Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi*, http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2593_0.html adresinden 10.10.2012 tarihinde edinilmiştir.
- Mussoline, L. J. *Gifted education parent handbook: Downingtown educational enrichment program 2010-2011 school year*, Special Education Office -Downingtown Education Center, <http://dasd-sharepoint.dasd.org/District/Departments/PServices/Documents/DEEPHandbook.pdf> adresinden 04.01.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Robinson, N. (2004). *Parenting young, gifted children, talent: the centre for talent development* <http://www.ctd.northwestern.edu/docs/ctd/talentw04.pdf> adresinden 01.01.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Saranlı, A. G. ve Metin, N. (2012). Üstün yetenekli çocuklarda gözlenen sosyal-duyusal sorunlar, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45 (1), 139-163.
- Silverman, L. (2000). *Do gifted students have special needs? gifted development center: A Service of The Institute for the Study of Advanced Development*, <http://www.gifteddevelopment.com/Articles/instruction/i15.pdf> adresinden 28.12.2012 tarihinde edinilmiştir.
- Thoman, E. ve Jolls, T. (2004). *Media literacy: A national priority for a changing world*, Center for Media Literacy, http://www.medialit.org/sites/default/files/663_ABSThomanJolls_reproversion.pdf adresinden 20.09.2012 tarihinde edinilmiştir.
- Thoman, E. (2003). *Literacy for the 21. century-An overview&orientation guide to media literacy education*, Center for Media Literacy, Santa Monica.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, (6. Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ÖYP Araştırma Görevlilerinin Yurt İçi ve Yurt Dışı Dil Eğitimlerine İlişkin Görüşleri*

PLT (Program of Training Lecturer) Research Asssistants' Opinions about Domestic and Outland Language Training

Ceylan GÜNDEĞER**, Sümeyra SOYSAL*** & Esed YAĞCI****

Özet

Bu çalışmanın amacı Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı (ÖYP) araştırma görevlilerinin yurt içi ve yurt dışında almış oldukları dil eğitimlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Buna göre yurt içinde dil eğitimi almış 10 ÖYP araştırma görevlisi ve yurt dışında dil eğitimi almış 11 ÖYP araştırma görevlisi ile 5 açık uçlu sorudan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile yüz yüze görüşmeler yapılarak dil eğitimlerine ilişkin görüşleri alınmıştır. Veri analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ÖYP araştırma görevlilerinin yurt içi dil eğitiminden akademik ve genel İngilizce olmak üzere iki yönden beklentileri olduğu ortaya çıkmıştır ve birçok araştırma görevlisi yurt içi dil eğitiminin bu beklentilerini karşılamadığını belirtmiştir. Araştırma görevlileri yurt içi dil eğitimi sırasında en fazla sınav-ış kaygısı ve barınma konusunda sıkıntı yaşamışlardır. Ayrıca araştırma görevlileri dil eğitimini etkili bulmadıklarını belirtmişlerdir. Son olarak, araştırma görevlileri hem YÖK'e hem de diğer araştırma görevlilerine bu süreç ile ilgili önerilerde bulunmuşlardır. Yurt dışında dil eğitimi almış olan ÖYP araştırma görevlilerinin dil eğitime ilişkin en önemli beklentilerinin ise konuşma, makale yazabilme ve sunum yapabilme becerilerini geliştirmek olduğu görülmüştür. Araştırma görevlilerinin yurt dışında barınma, öğretmen nitelikleri ve sınıflardaki Türk öğrenci sayısı bakımından sorunlar yaşadıkları ve bu sorunların çözümünü sağlayamadıkları söylenebilir. ÖYP araştırma görevlilerinin yurt dışı dil eğitimlerini konuşma becerisi ve akademik İngilizce açısından etkili bulmadıkları; bir başka deyişle dil eğitiminin beklentilerini karşılamadığı ortaya çıkmıştır. ÖYP araştırma görevlilerinin yurt dışı dil eğitime yönelik önerilerine bakıldığında ise İngiltere, ABD, Kanada gibi anadili İngilizce olan ülkelerin tercih edilmesinin, sınıflardaki Türk öğrenci sayısının azaltılmasının ve kurslar yerine üniversiteler gibi akademik ortamlarda İngilizce öğrenilmesinin ilk sıralarda yer aldığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: öğretim üyesi yetiştirme programı, öyp, araştırma görevlisi, dil eğitimi

* Bu çalışma 12-14 Eylül 2012 tarihleri arasında İstanbul'da düzenlenen 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ABD, cgundeger@gmail.com

**** Yrd.Doç. Dr. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, esed@hacettepe.edu.tr

Abstract

The purpose of this study is to determine PLT (Program of Training Lecturer) research assistants' views about domestic and outland language training. Accordingly the opinions were obtained from 10 PLT research assistants, who had domestic language training, and 11 PLT research assistants, who had outland language training, with 5 open-ended questions semi-structured interview form by having face to face interview. In data analysis the content analysis was used. The results of the study revealed that PTL research assistants had expectations of general and academic English from domestic language education. Most of research assistants noted that domestic language education didn't meet those expectations. The most important problems faced by research assistants were housing and exam-business anxiety in language education. Also research assistants stated that they had not found an effective language education. Finally PTL research assistants have made some suggestions both CHE (the Council of Higher Education) and other PTL research assistants. On the other hand it is concluded that PTL research assistants', who had outland language training, most important expectations are to improve their ability in speaking, writing an article and giving a presentation. In addition the research assistants had some problems about housing, teachers' qualifications and the Turkish students in a class and had not solved this problems. It is seen that they don't find the training program effective and further it was not satisfy their expectitons. Accordingly it is seen that, the most important things are preferring the countries, have native speakers like USA, UK, Canada, reducing the Turkish student in a class and being in the academic environment like universities instead of courses.

Keywords: *program of training lecturer, plt, research assistant, language training*

Giriş

Son 20 – 25 yıllık dönemde yükseköğretimi yaygınlaştırma ve katılımı artırma hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkelerde siyasal bir amaç haline gelmiştir. Bu amacı gerçekleştirmeye yönelik çabaların önemli ölçüde başarıya ulaşmış olduğu sayısal verilerden anlaşılmaktadır (Ekinci, 2011, s. 283). 21. yüzyılın başında yükseköğretim hiç olmadığı kadar büyüklükte bir taleple karşı karşıya kalmıştır. Özellikle, gelişmekte olan ülkelerde yükseköğretime olan talep katlanarak artmaktadır (Ekinci, 2009, s. 120). Geçmiş yıllara ait veriler incelendiğinde, Türkiye’de yükseköğretim kapısı önünde yoğunlaşma yaşandığı ve bu yoğunluğun artarak devam edeceği söylenebilir (DPT, 2006, s. 23). Buna bağlı olarak Türkiye’de son beş yılda kurulan üniversite sayısı neredeyse üç katına çıkmıştır (Ekinci, 2009, s. 121).

Ülkemizde gerçekleştirilen planlama çalışmalarına, özellikle 7. ve 8. Kalkınma Planlarına bakıldığında, ortaöğretimi yeniden yapılandırmaya gidilmesi, yükseköğretim alanındaki okullaşma oranlarının yetersizliği ve yükseköğretime girişteki yığılmalar gibi konular öne çıkmaktadır (DPT, 2006, s. 15). Üniversiteye girişte yığılmaları önlemek amacıyla DPT (2006) tarafından yeni üniversitelerin kurulması için gerekli olan objektif ve bilimsel kriterlerin tespit edilmesi, yeni üniversitelerin kademeli olarak açılması, artan üniversite sayısı ve mevcut akademisyen eksikliği sorunlarını çözecek ivedi önlemler alınması ve bu amaçla lisansüstü eğitim kapasitesi artırılarak, üniversitelere doktora yapmış akademik personel kazandırması önerilmiştir (DPT, 2006, s. 126).

Bu bağlamda öğretim üyesi yetiştirilmesi amacıyla 2001 – 2002 öğretim yılında başlatılan Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı (ÖYP) önem taşımaktadır. 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’nun 33. ve 35. maddelerinin bileşimi durumundaki bir uygulama ile başlatılan ÖYP, yükseköğretim kurumlarının ihtiyacı olan öğretim üyelerinin yetiştirilmesine katkıda bulunmak amacını gütmektedir. Üniversiteler arasında yapılan çerçeve protokollerle oluşturulan ÖYP, protokole taraf üniversitelerin öğretim üyelerinden ve yöneticilerinden oluşturulan ortak komisyon ve jürilerce yürütülmekte, finansmanı ise DPT tarafından karşılanmaktadır. Dolayısıyla ÖYP, üniversitelerarası işbirliğine dayanan ülke çapında bir üniversiteler ağı oluşturulması anlamına gelmektedir (DPT, 2006, s. 38).

2001 – 2002 yılları arasında uygulamaya konulan ve Devlet Planlama Teşkilatı tarafından finanse edilen ÖYP, 2010 yılına gelindiğinde bizzat YÖK tarafından koordine edilmeye başlamıştır. YÖK tarafından 26.03.2010 tarihinde açıklanan 2010.9 sayılı Yürütme Kurulu Kararı ile kabul edilen Öğretim Üyesi Yetiştirme Programına İlişkin Esas ve Usullerin 3. Maddesi’ne göre bu esas ve usuller, Merkezi Yönetim Bütçe Kanunu’nun (MYBK) “Kadroların Kullanımına İlişkin Esaslar” başlıklı 22. Maddesinin 5. fıkrasına dayanmaktadır (MBYK, 2010, s. 14):

“2/9/1983 tarihli ve 78 sayılı Yükseköğretim Kurumları Öğretim Elemanlarının Kadroları Hakkında Kanun Hükmünde Kararname eki cetvelde kadroları yer alan yükseköğretim kurumları; öğretim üyesi dışındaki boş öğretim elemanı kadrolarına, 2009 yılında emeklilik, ölüm, istifa, nakil, eğitimin tamamlanması veya başarısızlık sonucu kurumlarından ayrılan öğretim elemanı sayısının yüzde 50’sini (araştırma görevlisi kadroları için yüzde 100’ünü) geçmeyecek şekilde açıktan veya yükseköğretim kurumları ile diğer kamu idare, kurum ve kuruluşlarından naklen atama yapabilir. Bu sınırlar içinde öğretim elemanı ihtiyacını karşılayamayacak söz konusu yükseköğretim kurumları için ilave 7000 adet atama izni verilebilir. İlave olarak verilen atama izninin en az 2.000 adedi öncelikle 1/3/2006 tarihli ve 5467 sayılı Kanun, 17/5/2007 tarihli ve 5662 sayılı Kanun ile 22/5/2008 tarihli ve 5765 sayılı Kanunla kurulan üniversitelere Yükseköğretim Kurulu koordinasyonunda Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı kapsamında yetiştirilmek amacıyla araştırma görevlisi kadrolarına yapılacak atamalarda kullanılır. Bu kadrolara atanacak araştırma görevlilerinin yurt içinde ve yurtdışında yetiştirilmelerine, yabancı dil öğretimi ile söz konusu Program kapsamında yükseköğretim kurumlarına sağlanacak diğer desteklere ilişkin esas ve usuller Yükseköğretim Kurulu tarafından belirlenir.”

ÖYP’ye İlişkin Esas ve Usuller (2010) Madde 5’e göre; Yükseköğretim kurumları, ÖYP kapsamında alınmasını istedikleri anabilim dalları itibarıyla araştırma görevlisi sayılarını ve araştırma görevliliğine başvuruda bulunacakların lisans veya lisansüstü mezuniyet alanlarına ilişkin özel şartları belirleyip YÖK’e bildirir. YÖK Yürütme Kurulu, programa katılmak üzere başvuruda bulunan yükseköğretim kurumlarının taleplerini değerlendirir ve ÖYP araştırma görevlisi kontenjanlarını belirler. Bu amaçla YÖK 2010 yılında, yeni açılan 41 üniversiteye ÖYP kapsamında toplam 2000 araştırma görevlisi alınmak üzere ilan yayınlamıştır (<http://www.hurriyet.com.tr/gundem/14225744.asp>).

Öğretim elemanı yetiştirilmesinde dikkate alınan en önemli konulardan biri de yabancı dil yeterliğidir. 2547 sayılı yasanın getirdiği Doçentlik Merkezi Yabancı Dil Sınavı ile ülkemizde akademik yükselmeye yabancı dilin ciddiye alındığı bir dönem başlamıştır. Böylece akademisyenlerin bilim dünyasında görerek, yazarak ve konuşarak aktif bir biçimde rol alabilmesi amaçlanmıştır (Korkut, 2002, s. 175 – 176). 04/12/2008 tarih ve 27074 Sayılı Resmi Gazetede yayınlanan Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmeliğin 4. Maddesi'nde yabancı dil öğretiminin amacı;

“Yabancı dil öğretiminin amacı, öğrenciye aldığı yabancı dilin temel kurallarını öğretmeyi, yabancı dil kelime haznelerini geliştirmeyi, yabancı dilde okuduğunu ve duyduğunu anlayabilmeyi ve kendisini sözlü veya yazılı olarak ifade edebilmeyi sağlamaktır”

şeklinde belirtilmiştir. 26.10.2010 tarihinde yayınlanan, 23.03.2010 tarihli ve 2010.9 sayılı Yürütme Kurulu Kararı ile kabul edilen Öğretim Üyesi Yetiştirme Programına İlişkin Esas ve Usullerin Yabancı Dil Eğitimi başlıklı 7. Maddesi;

1. *Yabancı Dil Sınav Sonucu 65 puanın altında olan ÖYP araştırma görevlilerine istekleri halinde ÖYP Puanları ve tercihleri esas alınarak Yükseköğretim Kurulunun belirlediği yurtiçindeki üniversitelerde 6 aya kadar yabancı dil eğitimi verilir.*
2. *Yurtiçindeki en çok 6 aylık yabancı dil eğitimini tamamlayan ÖYP araştırma görevlileri, kadrolarının bulunduğu üniversitelere dönerler.*
3. *Yabancı Dil Sınav Sonucu 65 ve üzeri puan alan ÖYP araştırma görevlileri, istekleri halinde yabancı dil eğitimi için 3 ay süreyle yurtdışına gönderilir.*
4. *Yabancı Dil eğitim programlarının başlama tarihinden en geç 1 yıl sonra, yapılacak ilk Yabancı Dil Sınavından 65 ve üzeri puan alamayan ÖYP araştırma görevlileri ÖYP Programı kapsamında yapılan desteklerden faydalanamazlar.*

hükümlerini içermektedir. Bu maddenin 1. Fıkrası gereği ÖYP araştırma görevlilerinden dil puanı 65'in altında olanlar istekleri dâhilinde, 2010 yılından itibaren, YÖK'ün belirlediği yurt içindeki üniversitelere yabancı dil eğitimi için gönderilmiştir. Yine aynı maddenin 3. Fıkrası gereği ÖYP araştırma görevlilerinden dil puanı 65'in üstünde olanlar ise yabancı dil eğitimi almak üzere 2011 yazında 3 ay süreliğine yurt dışına (Malta'ya) gönderilmiştir.

Yukarıda açıklanan Öğretim Üyesi Yetiştirme Programına İlişkin Esas ve Usullere göre ÖYP araştırma görevlilerinin 2010-2011 yıllarında katılmış olduğu yurt içi ve yurt dışı dil eğitimlerinin amacına ulaşmış olup olmadığı ve/veya kursların etkisinin ne olduğu bilinmemektedir. Alanyazında ÖYP ile ilgili çalışmaların az olmasının yanında YÖK tarafından koordine edilen ÖYP'ye ilişkin hiç çalışma olmaması bakımından araştırmanın önemli olduğu söylenebilir. Bu bağlamda yurt içi ve yurt dışında dil eğitimine katılan ÖYP araştırma görevlilerinin bu kurslara ilişkin görüşlerinin de önem arz ettiği düşünülebilir. Bu amaçla aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir:

1. *ÖYP araştırma görevlilerinin yurt içi dil eğitimlerine yönelik (beklentileri, sorunları, önerileri) görüşleri nelerdir?*
2. *ÖYP araştırma görevlilerinin yurt dışı dil eğitimlerine yönelik (beklentileri, sorunları, önerileri) görüşleri nelerdir?*

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma betimsel türde nitel bir çalışmadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede sorular önceden belirlenir ve bu sorularla veriler toplanmaya çalışılır (Karasar, 1994).

Araştırma Grubu

Araştırma kapsamında iki farklı çalışma grubu yer almaktadır. Çalışma gruplarından ilki, ÖYP kapsamında Türkiye'deki çeşitli üniversitelerde 6 aylık dil eğitimine katılmış olan 10 araştırma görevlisinden oluşmaktadır. İkinci çalışma grubunu ise ÖYP kapsamında 2011 yazında 3 aylığına yurt dışı (Malta) dil eğitimine katılan 11 araştırma görevlisi oluşturmaktadır. ÖYP araştırma görevlilerine amaca uygun (elverişli örnekleme) yöntemi ile ulaşılmıştır. Araştırmada ulaşılan yurt içi dil eğitimine katılmış olan ÖYP araştırma görevlilerine ait bilgiler aşağıda Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmada ulaşılan yurt içi dil eğitimine katılmış olan 10 ÖYP araştırma görevlisinin 8’i kadın, 2’si erkektir. Çalışma grubunda yer alan ÖYP araştırma görevlileri Ankara ilindeki ÖYP üniversitelerinde görev yapmaktadır.

Tablo 1

Çalışmaya Katılan Yurt İçi Dil Eğitimi Almış Olan ÖYP Araştırma Görevlilerinin Özellikleri

ÖYP Araştırma Görevlisi	Cinsiyet	Dil Puanı (kurs öncesi)	Dil puanı (kurs sonrası)	Üniversite	Dil Eğitimi Aldığı Üniversite
Yİ1	Kadın	38	73	Gazi Üniversitesi	Marmara Üniversitesi
Yİ2	Kadın	55	73	Ankara Üniversitesi	Ankara Üniversitesi
Yİ3	Kadın	53,75	75	ODTÜ	Ankara Üniversitesi
Yİ4	Erkek	28	66	Ankara Üniversitesi	Çukurova Üniversitesi
Yİ5	Kadın	62,5	65	Hacettepe Üniversitesi	Ankara Üniversitesi
Yİ6	Kadın	60	68,75	Gazi Üniversitesi	Marmara Üniversitesi
Yİ7	Kadın	31,25	72,5	Hacettepe Üniversitesi	Hacettepe Üniversitesi
Yİ8	Erkek	63,75	71	Gazi Üniversitesi	Hacettepe Üniversitesi
Yİ9	Kadın	63,75	66,75	Ankara Üniversitesi	Ankara Üniversitesi
Yİ10	Kadın	44	67,5	Ankara Üniversitesi	Hacettepe Üniversitesi

Araştırmada ulaşılan yurt dışı dil eğitimine katılmış olan ÖYP araştırma görevlilerine ait bilgiler ise aşağıda Tablo 2’de yer almaktadır. Tablo 2’de görüldüğü üzere araştırmada ulaşılan yurt dışı dil eğitimine katılmış olan 11 ÖYP araştırma görevlisinin 6’sı kadın, 5’i erkektir. Çalışma grubunda yer alan ÖYP araştırma görevlileri Ankara ilindeki ÖYP üniversitelerinde görev yapmaktadır. Çalışma grubundaki araştırma görevlilerinden 5’ine ait dil puanı 85’in üstünde iken geriye kalan 6’sının dil puanı 65-85 arasındadır. Araştırma görevlilerinin çalışma grubuna seçiminde, 2011 yazında Malta’da dil eğitimi alınabilen 3 okulu da temsil edebilmelerine dikkat edilmiştir.

Tablo 2

Çalışmaya Katılan Yurt İçi Dil Eğitimi Almış Olan ÖYP Araştırma Görevlilerinin Özellikleri

ÖYP Araştırma Görevlisi	Cinsiyet	Dil Puanı	Üniversite	Dil Eğitimi Aldığı Okul
YD1	Erkek	82	Hacettepe Üniversitesi	IELS
YD2	Erkek	92	Hacettepe Üniversitesi	IELS
YD3	Erkek	79	Hacettepe Üniversitesi	EC
YD4	Erkek	65	Hacettepe Üniversitesi	ESE
YD5	Kadın	93	Gazi Üniversitesi	ESE
YD6	Kadın	86	Gazi Üniversitesi	ESE
YD7	Kadın	73,75	Gazi Üniversitesi	EC
YD8	Kadın	86	ODTÜ	ESE
YD9	Kadın	88	ODTÜ	ESE
YD10	Erkek	80	Ankara Üniversitesi	ESE
YD11	Kadın	67,5	Ankara Üniversitesi	ESE

Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan veriler, ÖYP araştırma görevlilerinin yurt içi ve yurt dışı dil eğitimine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formları için iki alan uzmanından görüş alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca görüşme formları, ÖYP kapsamında yurt içinde ve yurt dışında dil eğitimi almış olan birer ÖYP araştırma görevlisi ile deneme uygulaması yapılarak soruların açıklığı-anlaşılabilirliği ve süre bakımından test edilmiştir. Gerekli düzeltmelerle birlikte bir uzmandan daha görüş alınarak formlara son şekli

verilmiştir. Görüşmeler ses kaydıyla yüz yüze (en fazla 30 dakika) yapılmıştır. Ses kayıtları görüşmeler sonrasında yazıya aktarılmış olup analizlerde kişi isimleri yerine, yurt dışı dil eğitimine katılmış araştırma görevlileri için “YD” ve yurt içi dil eğitimine katılmış araştırma görevlileri için “Yİ” kodları kullanılmış, görüşme sırasına sadık kalınarak bu kodlara numaralar eklenmiştir. Örneğin yurt dışı dil eğitimine katılmış olan 5. görüşme yapılan araştırma görevlisi için “YD5”; yurt içi dil eğitimine katılmış olan 7. kişi için de benzer şekilde “Yİ7” kullanılmıştır.

Veri Analizi

Veri analizinde nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. ÖYP araştırma görevlileri ile yapılan görüşmelerden elde edilen ses kayıtları yazıya aktarıldıktan sonra her bir soruya verilen cevaplar incelenerek kodlar oluşturulmuş ve kodlara ait frekanslar belirlenmiştir. Kodlamalar araştırmacılar tarafından ayrı ayrı okunarak araştırmacıların göstermiş olduğu görüş birliği ve görüş ayrılıklarına göre Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği formülden yararlanılarak güvenilirlik katsayısı 0,94 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma problemine ve alt problemine uygun olarak elde edilmiş bulgulara yer verilmiştir. Bulgular, görüşme formundaki soruların sırası izlenerek ve her bir soru için görüşmelerden çeşitli örnekler sunularak aktarılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla öncelikle, “**ÖYP araştırma görevlilerinin yurt içi dil eğitimlerine yönelik görüşleri nelerdir?**” alt problemine ait bulgular aşağıda yer almaktadır.

ÖYP araştırma görevlilerinin “1.Dil eğitimi kapsamında neler yer almalıdır? ÖYP yurt içi dil eğitiminden beklentileriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplar incelenerek kodlanmıştır. Kodların tekrarlanma sıklığı (frekansı) ve yüzdeleri aşağıda Tablo 3’te yer almaktadır:

Tablo 3

Soru 1’e Verilen Cevapların Kodları, Frekansları ve Yüzdeleri (n = 10)

Genel İngilizce			Akademik İngilizce		
Kodlar	Frekans	Yüzde	Kodlar	Frekans	Yüzde
Okuma becerisi	9	% 90	Makale okuma	4	% 40
65 puanı geçebilmek	8	% 80	Akademik kelime bilgisi	3	% 30
Dinleme becerisi	8	% 80			
Yazma becerisi	8	% 80			
Konuşma becerisi	8	% 80			
Sınav teknikleri bilgisi	5	% 50			

Tablo 3’e göre ÖYP araştırma görevlilerinin yurt içi dil eğitiminden genel İngilizceye yönelik en önemli beklentilerinin okuma becerisi, 65 puanı geçebilmek, dinleme becerisi, yazma becerisi ve konuşma becerisi olduğu; akademik İngilizceye yönelik ise makale okuma(okuduğunu anlama) olduğu görülmektedir. Aşağıda ÖYP araştırma görevlilerinin yurt içi dil eğitimine beklentilerine yönelik düşüncelerine ait örnekler yer almaktadır:

- **Yİ1:** “Ya benim beklentim YÖK, ÜDS’yi geçmemizi istediği için ÜDS’yi geçmekti.”
- **Yİ4:** “Benim amacım önce temel İngilizce almak, sonra bunu üzerine işte konuşma yazma şeklinde eklemek.”
- **Yİ6:** “Akademik beklentim vardı. Sınavı geçeceğimi biliyordum o yüzden hani beklentilerim bu yöndeydi daha fazla kelime öğrenmek, biraz daha iyi yazabilmek, makaleleri daha rahat okuyabilmek bunun gibi şeyler.”
- **Yİ8:** “Benim beklentim o dönemde TOEFL ağırlıklı olmasıydı hani listening (dinleme), speaking (konuşma) onları geliştirici olmasıydı.”

ÖYP araştırma görevlilerinin “2. ÖYP yurt içi dil eğitiminde karşılaştığınız sorunlar nelerdi? (Varsa) Bu sorunların çözümünde neler/kimler nasıl etkili oldu?” sorusuna verdikleri cevaplar incelenerek kodlanmıştır:

Tablo 4

Soru 2'ye Verilen Cevapların Kodları, Frekansları ve Yüzdeleri (n = 10)

Sorunlar			Çözümler		
Kodlar	Frekans	Yüzde	Kodlar	Frekans	Yüzde
Sınav - iş kaygısı	8	% 80	Bireysel çözüm	6	% 60
Barınma	7	% 70	Kurs yönetimi	3	% 30
Programın hedeflerinde YÖK-kurs uyumu	7	% 70	Üniversite yönetimi	1	% 10
Değişen yönetmelik	7	% 70			
Çevreye uyum	5	% 50			
Öğretmen değişikliği	4	% 40			
Kısıtlı sayıda merkez açılması	3	% 30			

Tablo 4'e göre ÖYP araştırma görevlilerinin yurt içi dil eğitiminde karşılaştıkları sorunlar arasında en yüksek frekansa sahip olanlar sırasıyla barınma, programın hedeflerinde YÖK-kurs uyumu ve değişen yönetmeliktir. ÖYP araştırma görevlilerinin yurt içi dil eğitiminde karşılaştıkları en büyük sorun olan barınmayı özel yurtta kalma, eve çıkma gibi çözümlerle kendi buldukları yollarla çözümlemeye çalıştıkları görülmektedir. Aşağıda ÖYP araştırma görevlilerinin yurt içi dil eğitiminde yaşadıkları problemlere yönelik düşüncelerine ait örnekler yer almaktadır:

- **Y12:** “Bir barınma sorunu vardı. Üniversiteler yönlendirme yapmalı. Yani herkes kendi başının çaresine bakmaya çalışıyor. Hiç bilmediği bir şehre gidiyor. Tabii ki önce insanların işte bu fiziki koşulları düzenli olmalı, iyi olmalı ki eğitimde nitelikli olsun. İşte yurtlar açılabilir asistanlara ya da işte KYK yurtları ile anlaşılabilir. Geçici bir süreliğine gidiyoruz sonuçta o kadar kısa sürede bir ev oluşturmak çok zor ve masraflı. Bunu yanında biz oraya sadece şöyle bir mantıkla yollandık. İşte bunlar gidecek eğitim alacak KPDS'yi geçecek, geçemezse işten atılacak, böyle bir mantıkla gittiğimiz için doğal olarak gelecek öğretmenlerden de KPDS bilgisinin olmasını, sınav tekniğini bilmesini bekledik. Ama bu beklentilerimiz boş çıktı. Gelen öğretmenlerin KPDS bilgileri yoktu. Sınav tekniğini bilmiyorlardı. Bu da çok büyük bir eksiklikti. Bu aynı Türkçe konuşmakla işte ÖSS gibi sınavda anlama becerisinin ölçülmesi gibi bir şey yani birbiriyle çok bağlantısızdı, o yüzden eğitimde büyük bir sorun vardı bence. Ayrıca sürekli değişen öğretmenler de büyük sorundu. Tam birine alışırken başka bir öğretmen gelmesi ki bu öğretmen sözleşmeli öğretmenler. Onların isimleri üniversitenin akademik kadrosunda göremiyorsunuz. Ben forumlarda Ankara üniversitesinin eğitiminin iyi olduğu öğrendiğim için gelmişim yoksa başka üniversite de seçebilirdim. Hem TÖMER gibi köklü bir kurumda bünyesinde bulunduğu bir üniversiteydi sonuçta. Sanırım bu değişen öğretmen kadrosundan dolayı beklediğim gibi olmadı. Hani bu genelleyemem. Bütün öğretmenler kötüydü diyemem, içlerinde beğendiğim bir öğretmen vardı.”

ÖYP araştırma görevlilerinin “3.ÖYP yurt içi dil eğitiminin etkililiği hakkında ne düşünüyorsunuz? Niçin etkili? / Niçin etkili değil?” sorusuna verdikleri cevaplar incelenerek kodlanmıştır. Kodların tekrarlanma sıklığı (frekansı) ve yüzdelere aşağıda Tablo 5'te yer almaktadır:

Tablo 5

Soru 3'e Verilen Cevapların Kodları, Frekansları ve Yüzdeleri (n = 10)

Etkili			Etkisiz		
Kodlar	Frekans	Yüzde	Kodlar	Frekans	Yüzde
Kelime bilgisi	5	% 50	Konuşma becerisi	6	% 60
Sınav teknikleri bilgisi	5	% 50	Dinleme becerisi	4	% 40
Okuma becerisi	4	% 40	Sınav teknikleri bilgisi	3	% 30
İngilizce 'ye vakit ayırma	2	% 20	Kurs süresi	3	% 30

Tablo 5'e göre ÖYP araştırma görevlilerinin yurt içi dil eğitimini sırasıyla en çok kelime bilgisi kazandırma ve sınav teknikleri bilgisi açısından etkili buldukları; konuşma ve dinleme becerileri bakımından ise etkisiz buldukları görülmektedir. Aşağıda ÖYP araştırma görevlilerinin yurt içi dil eğitiminin etkililiğine yönelik düşüncelerine ait örnekler yer almaktadır:

- **Yİ2:** “Etkililiğine yüz üzerinden 40 ya da 45 veririm o da yeni sözcük edindirmede biraz başarılı. Belki o dönemde sıkça metinlerle karşılaşılıyor belki biraz anlama becerisinin geliştirilmesinde etkili ama dinleme ve konuşma becerisi eksik kalıyor. O yüzden % 45. Bunların eksik kalmasında KPDS-ÜDS sınavına hazırlandığından değil de kursun verdiği eğitimle ilgili. Çünkü bir dönem iki ay kadardı yanlış anımsamıyorsam sadece genel İngilizce aldık temel oluşturmak adına. Temel oluşturacak nitelikte bir eğitim değildi. Ayrıca yani genel İngilizceyse benim dinleme ve konuşma becerilerimi de geliştirmesi gerekirken böyle bir şey ortaya çıkarmadı. Bu sadece benim değil oradaki herkesin görüşüydü. Boşuna bir eğitim alıyormuşuz da boşuna git gel yapıyormuşuz, ne KPDS’ye faydası var ne genel İngilizceye faydası var diye bir yargı vardı genel olarak ki ben de buna katılıyorum.”

ÖYP araştırma görevlilerinin “4.ÖYP yurt içi dil eğitimi beklentilerinizi karşıladı mı? Nasıl? / Hangi açılardan?” sorusuna verdikleri cevaplar şöyledir:

Tablo 6

Soru 4’e Verilen Cevapların Kodları, Frekansları ve Yüzdeleri (n = 10)

	Karşıladı		Kısmen karşıladı		Karşılamadı	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Dil eğitimi beklentilerinizi karşıladı mı?	1	% 10	4	% 40	5	% 50

Aşağıda ÖYP araştırma görevlilerinin yurt içi dil eğitiminin beklentilerini karşılamasına yönelik düşüncelerine ait örnekler yer almaktadır. Örnekler incelendiğinde ÖYP araştırma görevlilerinin yurt içi dil eğitiminin beklentilerini karşılamadığı görülmektedir:

- **Yİ2:** “hayır karşılamadı. Tamamen kendi olanaklarımla ve çabamla sınavı geçtim ve şu an yine giricem ve yine kendi çabamla olacak dil eğitimin bir katkısı olmadı.”
- **Yİ7:** “Kısmen diyicem ben de. 11 tercihimden, Hacettepe ilk tercihimdi, sonuçta isim yapmış bir üniversitede ama beklentilerimi umduğum kadar karşılamadı. Ben hani çok da düzenli ödev yapan birisiydim, öyle tembel öğrenci de olmadım.”
- **Yİ9:** “Tamamen değil yani. % 60-70 ini karşıladı.
- **Yİ10:** “Son iki aylık KPDS-ÜDS beklentimi karşıladı ama öncesi değil. KPDS kısmına %80, genel İngilizce kısmına %0, çok az kelime bilgisi belki, temelim olduğu için belki de öyle.”

ÖYP araştırma görevlilerinin “5. ÖYP yurt içi dil eğitimine yönelik ne gibi önerilerde bulunabilirsiniz?” sorusuna verdikleri cevaplar incelenerek kodlanmıştır:

Tablo 7

Soru 5’e Verilen Cevapların Kodları, Frekansları ve Yüzdeleri (n =10)

YÖK’e yönelik			ÖYP araştırma görevlilerine yönelik		
Kodlar	Frekans	Yüzde	Kodlar	Frekans	Yüzde
Dil şartı getirme	4	% 40	Beklentiye yüksek tutmama	3	% 30
Kurs süresi	3	% 30	Okullar seçiminde seçici olma	1	% 10
Programın hedeflerinde YÖK-kurs uyumsuzluğunun giderilmesi	3	% 30	ÖYP’yi sadece iş imkânı olarak görmemek	1	% 10
Nitelikli öğretim kadrosu seçme	3	% 30			
Sınav kaygısını giderme	2	% 20			
Yönetmeliği daha açık düzenleme	2	% 20			
Fiziki şartları düzenleme	2	% 20			

Tablo 7’ye göre ÖYP araştırma görevlilerinin çoğunun yurt içi dil eğitimi ile ilgili YÖK’e dil şartı getirme, kurs süresi, programın hedeflerinde YÖK-kurs uyumsuzluğunun giderilmesi ve nitelikli öğretim kadrosu seçme gibi konularda önerilerde bulunduğu görülürken; diğer ÖYP araştırma görevlilerine kurstan beklentilerini yüksek tutmamalarını önerdiği görülmektedir.

- **Yİ2:** “Her şey KPDS ya da ÜDS ye yönelik olmamalı bence. Kişilerin mesleki İngilizce edinmesi gerekir diye düşünüyorum. Sınava yönelik edinilmiş bir İngilizce onların mesleklerinde ne kadar işe yarıyor, bunu sorgulamak lazım. O yüzden temellendirirken bunlar ön plana alınmalı bence.İstenilen başarı bir sınavı geçmekse e bu sınav tekniğinde başarılı olan ve sınav tekniğine hakim olan kişiler getirtirilebilirdi ya da öğrenciler oraya yönlendirilebilirdi.”
- **Yİ9:** “Kişiler ÖYP kapsamında, daha farklı bir dil eğitimi alıcam diye düşünmesinler, herhangi bir hazırlık kursundan farklı değildi. Kursa gitmeden önce madem biz ÖYP’liyiz, farklı olduğumuzu düşünüyorduk daha iyi bir İngilizce eğitimi için. Yani çok şey beklemesinler.”

Aşağıda çalışmanın ikinci bölümü olan, “**ÖYP araştırma görevlilerinin yurt dışı dil eğitimlerine yönelik görüşleri nelerdir?**” alt problemine ait bulgular yer almaktadır.

ÖYP araştırma görevlilerinin “1.Dil eğitimi kapsamında neler yer almalıdır? ÖYP yurtdışı dil eğitiminden beklentileriniz nelerdi?” sorusuna verdikleri cevaplar incelenerek kodlanmıştır:

Tablo 8

Soru 1’e Verilen Cevapların Kodları, Frekansları ve Yüzdeleri (n = 11)

Genel İngilizce			Akademik İngilizce		
Kodlar	Frekans	Yüzde	Kodlar	Frekans	Yüzde
Konuşma becerisi	10	% 91	Makale yazma	7	% 63
Yurt dışı deneyimi	3	% 27	Sunum yapabilme	4	% 36
Dinleme becerisi	2	% 18	Makale okuma	3	% 27

Tablo 8’e göre ÖYP araştırma görevlilerinin en önemli beklentilerinin genel İngilizcede konuşma becerisi ve akademik İngilizcede makale yazabilme ile sunum yapabilme becerileri olduğu görülmektedir:

- **YD8:** “Genel İngilizceden beklentim öncelikle akıcı bir şekilde İngilizce konuşabilmektir çünkü gramer olarak, anlama olarak, dinleme olarak çok sıkıntı yaşamıyordum zaten.”
- **YD3:** “Türkiye’de öğrenebildiğimiz kadarıyla hepimizin okuma ve yazma becerisi iyiydi. Ben de dolayısıyla kurstan-yurt dışı dil eğitiminden konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmeyi bekledim.”
- **YD2:** “Akademik İngilizcede makale yazabilme, bir konu hakkında yorum yazabilme yeteneği, makaleden özet çıkarabilme yeteneği, verilen bir başlık hakkında kendi düşüncelerini ifade edebilme gibi yazma ve okuduğunu anlama becerisi çok önemli bizim için uluslararası yayın yapabilmede.”

ÖYP araştırma görevlilerinin “2.ÖYP yurtdışı dil eğitiminde karşılaştığınız sorunlar nelerdi? (Varsa) Bu sorunların çözümünde neler/kimler nasıl etkili oldu?” sorusuna verdikleri cevaplar incelenerek kodlanmıştır:

Tablo 9

Soru 2’ye Verilen Cevapların Kodları, Frekansları ve Yüzdeleri

Sorunlar			Çözümler		
Kodlar	Frekans	Yüzde	Kodlar	Frekans	Yüzde
Barınma	9	% 82	Bireysel çözüm	2	% 18
Yönetim-personel tutumu	4	% 36			
Öğretmenlerin nitelikleri	4	% 36			
Sınıftaki Türk öğrenci sayısı	4	% 36			
Ulaşım	3	% 27			
Çevreye uyum	3	% 27			

Tablo 9’a göre ÖYP araştırma görevlilerinin yurt dışı dil eğitiminde karşılaştıkları sorunlar arasında en yüksek frekansa sahip olanlar sırasıyla barınma, yönetimin-personelin tutumu, öğretmenlerin nitelikleri ve sınıflardaki Türk öğrenci sayısıdır. ÖYP araştırma görevlilerinden 2’si barınma sorununu eve çıkarak çözmüş, bu sorunu yaşayan diğer 7 araştırma görevlisi ise soruna çözüm bulamamışlardır. Yaşanan diğer sıkıntıların ise yönetime başvurulması durumunda dahi çözüme ulaşmadığı görülmektedir:

- **YD1:** “Öncelikle barınma problemimiz oldu, ilk gittiğimizde bunu yaşadık-bununla karşılaştık. Orada direkt ücretlerin peşin istenmesi, bu yerlerin 3 ay boyunca yaşanabilecek seviyede olmamasından dolayı ve odalarındaki kişi sayısının fazla olması ve bunların hepsinin Türk olması. Orada amaç İngilizceyi geliştirmek ama sonuçta şöyle de bir gerçek var ki 4 Türk aynı odada varsa orada İngilizce konuşulmaz doğal olarak.”
- **YD4:** “Akademik İngilizce kısmından çok rahatsız oldum, bekleneni veremedi, istediğime ulaşamadım. Yine daha çok konuşmaya dayalı idi. Öğretmenler yeterli değildi, akademik kısım yeterli değildi. Sınıf değiştirme gereği duydum.”
- **YD3:** “Sınıf içinde Türkler çoktu. 12 kişilik sınıfın 8’i Türktü. Dolayısıyla mecburen grup çalışmalarında hep Türklerle eşleşiyorduk. Hocalar ayırmaya çalışıyor ama nereye kadar, sonuçta çoğunluk Türk olunca... Diğer öğrenciler de genellikle uzak doğululardı. Onlarla da pek İngilizce anlaşıyorlardık.”
- **YD3:** “Bu sıkıntılarımızı okul yönetimine dile getirdiğimizde okulun personeli-yönetimi, durumun YÖK’ün inisiyatifinde olduğunu söylüyordu. Mesela biz apartı değiştirmek, okulun diğer apartlarına geçmek istedik. Daha multi-kültürel bir ortamda bulunmak için ama bunu kale almadılar, bu YÖK ile alakalı dediler. Yani herhangi bir çözüm bulamadılar.”

ÖYP araştırma görevlilerinin “3. ÖYP yurtdışı dil eğitiminin etkililiği hakkında ne düşünüyorsunuz? Niçin etkili? / Niçin etkili değil?” sorusuna verdikleri cevaplar incelenerek kodlanmıştır:

Tablo 10

Soru 3’e Verilen Cevapların Kodları, Frekansları ve Yüzdeleri

Etkili			Etkisiz		
Kodlar	Frekans	Yüzde	Kodlar	Frekans	Yüzde
Konuşma becerisi	4	% 36	Akademik İngilizce	7	% 64
Dinleme becerisi	2	% 18			

Tablo 10’a göre ÖYP araştırma görevlilerinin yurt dışı dil eğitimi etkili buldukları noktalar konuşma ve dinleme becerileri iken; büyük bir çoğunluğun akademik İngilizceyi etkisiz bulduğu görülmektedir:

- **YD6:** “Akademik İngilizcenin etkisi % 0’dır zaten. Genel İngilizce konusunda da belki dinleme becerim gelişmiştir, yani derslerde sadece dinlediğimi hatırlıyorum. Bir yüzde verecek olursam % 15 diyebilirim en fazla.”
- **YD7:** “Akademik İngilizce açısından hiçbir yararı olmadı da konuşma açısından belki bir cesaret sağlamıştır. Karşınızdaki kişiye kendimizi ifade edebiliyorduk. Akademik açıdan hiçbir yararı olmadı ama günlük konuşma açısından o cesareti verdi, yani o anlamda cesaret anlamında bir yararı oldu. Cesaret olarak.”
- **YD9:** “Genel İngilizceye ben % 70 etkili diyebilirim. Hatta % 70 iyimser bir şey de olabilir. Ama akademik İngilizcede hiçbir beklentim karşılanmadı, bununla ilgili olumsuz cevap vermek zorundayım. Genel İngilizcede de günlük dili kullanabilmek adına etkili çünkü zaten hani kendi adıma benim gramerle ilgili, İngilizce ile ilgili çok büyük sorunlarım yoktu. Sadece speaking ve gündelik hayatta İngilizceyi kullanma ile ilgili sıkıntılarım vardı. İhtiyacım olan onlardı, onları da giderdiğimi düşünüyorum, bu yüzden etkili ama düşünüyorum mesela gerçekten İngilizce eğitim ihtiyacı olan biri için gerçekten etkili bir program değildi. Çünkü yeterli bir eğitim olduğunu düşünmüyorum genel İngilizcede, akademik İngilizceyi hiç saymıyorum zaten.”

ÖYP araştırma görevlilerinin “4. ÖYP yurtdışı dil eğitimi beklentilerinizi karşıladı mı? Nasıl?/Hangi açılardan?/Genel/Akademik?” sorusuna verdikleri cevaplar incelenerek kodlanmıştır:

Tablo 11

Soru 4’e Verilen Cevapların Kodları, Frekansları ve Yüzdeleri

	Karşıladı		Kısmen karşıladı		Karşılamadı	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Dil eğitimi beklentilerinizi karşıladı mı?	-	-	6	% 55	5	% 45

Tablo 11'e göre yurt dışı dil eğitimi ile ÖYP araştırma görevlilerinin dil eğitiminden beklentilerinin kısmen karşılandığı (% 55) ya da karşılanmadığı (% 45) görülmektedir:

- **YD3:** “Ben daha akademik bir program olacağını düşünüyordum, bu anlamda beklentimi karşılamadı ama dediğim gibi İngilizce konuşulan bir ülkede eğitim almak ve nadir de olsa yabancı arkadaşlar edinmek hem konuşma hem de dinleme anlamında geliştirdi.”
- **YD6:** “Karşılamadı, ne akademik ne de genel İngilizce.”
- **YD7:** “Hayır karşılamadı. Genel İngilizcede dediğim gibi belki konuşmada cesaret vermiştir ama akademik anlamda karşılamadı.”
- **YD11:** “Beklentilerimi karşılamadı. Benim için bir hayal kırıklığıydı bile diyebilirim.”

ÖYP araştırma görevlilerinin “5. ÖYP yurtdışı dil eğitimine yönelik ne gibi önerilerde bulunabilirsiniz?” sorusuna verdikleri cevaplar incelenerek kodlanmıştır:

Tablo 12

Soru 5'e Verilen Cevapların Kodları, Frekansları ve Yüzdeleri

YÖK'e öneriler			ÖYP araştırma görevlilerine öneriler		
Kodlar	Frekans	Yüzde	Kodlar	Frekans	Yüzde
Anadili İngilizce olan ülkeleri tercih etme	8	% 73	Yabancı arkadaşlar edinme	2	% 18
Türk öğrenci sayısını azaltma	7	% 64	Malta'yı tercih etmeme	2	% 18
Akademik ortamlarda dil eğitimini tercih etme	6	% 55	Beklenti yüksek tutmama	2	% 18
Yönetim-personel uyumunu sağlama	3	% 27	Bireysel çalışma	2	% 18

Tablo 12'ye göre ÖYP araştırma görevlilerinin çoğunun yurt dışı dil eğitimi ile ilgili YÖK'e; İngiltere, ABD ve Kanada gibi ana dili İngilizce olan ülkelerin seçilmesi, eğitime gönderilen Türk öğrenci sayısının azaltılması ve özel kurslar yerine üniversiteler gibi akademik ortamlarda dil eğitiminin verilmesi gibi konularda önerilerde bulunduğu görülürken; ÖYP araştırma görevlilerine, yabancı arkadaşlar edinmeleri, dil eğitimi için ülke olarak tekrar Malta belirlenirse gitmemeleri, beklentilerini çok yüksek tutmamaları, ders çalışmaları önerilmektedir:

- **YD2:** “Öncelikle yabancı dili ana dili olan yani “native speaker”ların olduğu insanlardan eğitim almamız lazım ve bu dili kullanabileceğimiz gerçek ortamların olması lazım. Yani Malta, İngilizce konuşulan bir yer değil. Halk hep İngilizce konuşmuş olsaydı tamam kabul edildirdi de halk kendi dilini kullanıyor, bir yabancıyla karşılaştığı zaman İngilizce kullanıyor. Ve çok da basit bir İngilizce kullanılıyor. Kursta öğrendiğiniz kelimeleri-cümle yapılarını-kalıpları-deyimleri vs günlük hayatta göremiyorsunuz kesinlikle. İlişkileriniz “bu ne kadar, şuraya nasıl giderim” bazında oluyor. Bu kadar. Ama özellikle dilin konuşulduğu bir ortamda bulunduğunuz zaman, zaten algı sensorlarımız açık-her an yanınızda biri İngilizce konuşuyor, böylece dil gelişiminiz artı bir ivme kazanıyor, bunu kendiniz de fark edersiniz zaten. Yabancı dilin konuşulduğu bir ülke olması lazım. İngiltere, Kanada, ABD olabilir. Özellikle kabul edilen aksan Kanada aksanıdır, ama İngiltere de olabilir. Çok uygun fiyatlı güzel eğitim verebilecek yerler var.”
- **YD1:** “En önemlisi Türk kişi sayısı. Farklı ülkelere oranlı dağıtılmalı kişiler, amaç İngilizce öğrenmekse daha dikkatli olunmalı.”
- **YD2:** “Bunun dışında akademik çalışmalar olması lazım. Bu da şu bağlamda olabilir: Üniversitenin dil kurunsa gönderilmesi lazım. Eğer böyle olursa derse girecek hocalarımız da akademisyen olacaktır. Hocalar bizimle aynı süreçten geçmiş olacağı için bizim ihtiyacımız olan noktalara değinme imkânı olur. Bu ihtiyaçlarımızı gidermiş olurlar, yoksa normal bir İngilizce kursunun günlük hayatta konuşma dışında çok büyük bir faydasının olacağını düşünmüyorum akademisyenler için.”
- **YD9:** “Gidecek asistanlara da günlük sosyal aktivitelerini daha çok yabancılarla yapmalarını öneriyorum. Bir de böyle diğer ülkelere kalan arkadaşların kaldıkları yerlerde kalırlarsa belki oda arkadaşları da yardımcı olabilir İngilizce ilerletmelerinde. Gerçekten hani kendini zorlamazsan İngilizce konuşmak için hiç İngilizce konuşmadan da dönebilirsin oradan. Hiçbir şey yapmazsan, hiç dışarı çıkmazsan öyle gittiğin gibi de gelebilirsin. Biraz da sosyal yönlerini de arkadaşların geliştirmeleri gerektiğini düşünüyorum.”

- **YD6:** “Yurt dışına gidecek asistanlara da çok beklentileri olmamasını öneririm. Yazın eğer gideceklerse, vakitleri de varsa, farklı bir bakış açısı kazanabilirler. Yine Malta olursa da gitmemelerini öneririm zaten ama eğer başka bir ülke olursa deneyebilirler. Ancak yine beklentileri çok da yüksek olmasın.”

Tartışma ve Sonuç

ÖYP araştırma görevlilerinin yurt içi dil eğitimine ilişkin görüşlerine dair araştırma sonuçları, sonuçlara bağlı tartışmalar ve öneriler aşağıda yer almaktadır:

ÖYP araştırma görevlileri yurt içi dil eğitimini alacakları üniversiteleri başvuru döneminde açılan merkezlerden tercih etmekte ve ÖYP puanlarına göre yerleştirilmektedir. Araştırma görevlileri yerleştirme sonucunda dil eğitimi almak üzere gittikleri üniversitelerin eğitimlerinden genel ve akademik İngilizce olarak iki ana başlıkta beklentileri olduğu görülmüştür. İki araştırma görevlisi ilk girecekleri dil sınavından 65’i alabileceklerinden emin olduklarından ÖYP araştırma görevlilerinin % 80’i yurt içi dil eğitiminden 65 puanı geçebilmek konusunda beklentileri olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca araştırma görevlilerinin çoğunun eğitimden okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini içeren dört temel beceriyi edinmek konusunda da beklentileri olduğu görülmüştür. Özellikle okuduğunu anlama becerisini kazanmak araştırma görevlilerinin ortak beklentisidir. Araştırma görevlilerinin % 50’si sınav tekniği ile çözüldüğünü düşündükleri KPDS veya ÜDS sınavından 65 ve üzeri puanı alabilmek için sınav tekniği bilgisi konusunda da beklentileri olduğu görülmektedir. Bunların yanında yurt içi dil eğitiminden önce herhangi bir yabancı dil eğitimi almayan bir araştırma görevlisinin ise İngilizce temeli oluşturma konusunda bir beklentisi olduğu görülmektedir. ÖYP araştırma görevlilerinin yurt içi dil eğitiminden genel İngilizce beklentilerinin yanında makale okuma ve akademik kelime bilgisi konularını içeren akademik İngilizce olarak da beklentileri olduğu görülmektedir. Araştırma görevlileri, ÖYP’nin dil şartını yerine getirmelerinin öncelikli olduğunu fakat meslekleri gereği alan yazın dâhilinde de yabancı literatürü takip ettikleri için gerek yabancı makaleleri okuyup anlayabilmeleri gerekse mesleki terminolojiye hâkim olmaları gerektiğini de beklentileri dâhilinde görüş olarak bildirmişlerdir.

ÖYP araştırma görevlilerinin yurt içi dil eğitimi sürecinde karşılaştıkları en büyük sorun iş-sınav kaygısıdır. Araştırma görevlilerinin %80’i bu konuda görüş bildirirken, yaşadıkları kaygının en önemli nedeni olarak ÖYP yönetmeliğinde geçen “Yabancı Dil eğitim programlarının başlama tarihinden en geç 1 yıl sonra, yapılacak ilk Yabancı Dil Sınavından 65 ve üzeri puan alamayan ÖYP araştırma görevlileri ÖYP Programı kapsamında yapılan desteklerden faydalanamazlar. 2 yıl içinde 65 veya üstü alamayanların ilişkisi kesilecektir” kararını göstermişlerdir. Araştırma görevlilerinin bu şartı yerine getiremeyip işten çıkarılma kaygısının onların ders çalışmalarına, kurs süresince verilen eğitimden tam olarak verim alamadıklarına neden olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle sınavı geçmeye odaklandıkları için daha çok KPDS-ÜDS’ ye çalışmaya ve sınav tekniklerini öğrenmeye yöneldikleri, dolayısıyla eğitimlerde verilen genel İngilizce becerilerinden olan konuşma ve dinleme becerilerine isteseler de yeterince önem vermediklerini ifade etmişlerdir. Bu durumun esasen programın hedeflerinde YÖK-Kurs uyumsuzluğundan kaynaklandığı belirten araştırma görevlileri oranı % 70’dir. YÖK’ün belirlediği dil sınavı koşullarının KPDS-ÜDS sınavları baz alınarak belirlendiğini fakat dil eğitimi süresince genel İngilizce becerilerine yönelik eğitim aldıklarını belirten araştırma görevlileri bu iki hedefin tutarsızlığının verilen eğitimin verimini etkilediğini belirtmişlerdir. Kursların ilk dört ayında verilen genel İngilizce eğitimine birçok kişinin önem vermediğini, hatta bu süre içinde de özel kurslara giderek sınava yönelik İngilizce eğitimi aldıklarını belirten araştırma görevlileri, yurt içi dil eğitiminde KPDS-ÜDS’ye hazırlık amacıyla verilen son iki aylık eğitimi daha çok dikkate aldıklarını belirtmişlerdir.

Alanyazına bakıldığında, yabancı dil kaygısının diğer kaygı türlerinden farklı olduğu belirtilmektedir. Horwitz, Horwitz ve Cope’a göre (1986), yabancı dil kaygısı; dil öğrenme sürecinde bireyin dile karşı geliştirdiği inanç, tutum ve algılamalarla yakından bağlantılı olduğundan genel kaygı çeşitlerinden ayrılmaktadır ve yabancı dil kaygısı, *iletişim kaygısı*, *sınav kaygısı* ve *olumsuz değerlendirilme korkusu* olarak üç gruba ayrılmaktadır. Araştırma kapsamında ise görevlilerinin en çok üzerinde durdukları yabancı dil kaygısı sınav kaygısı olmuştur. Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde, başarı düzeyleri ve farklı kaygı ölçüleri arasındaki ilişkiyi bulmayı hedefleyen bir çalışmada (Gardner ve diğerleri, 1987), kaygının başarıyı engelleyen bir değişken olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Aynı şekilde yabancı dilde başarı ve kaygı arasındaki ilişki üzerine odaklanan bir çalışmada (Dalkılıç, 2001), yabancı dil kaygısının, başarıyı etkileyen anlamlı bir değişken olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin dil öğrenme sürecinde yaptıkları hatalar ve yabancı dil kaygısı arasındaki ilişkiyi odak alan bir başka çalışmada (Gregersen, 2003) ise, kaygılı öğrencilerin hata yapmaya daha çok eğilimli olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Buna göre, araştırma görevlileri, gerek dil öğrenme sürecinde gerekse sınav sırasında yaşadıkları “sınav kaygısı” yüzünden hata yapmakta ve başarısız olmaktadır sonucuna çıkarılabilir. Dolayısıyla yapılmış bu çalışmalar ışığında araştırma görevlilerinin üzerindeki stresin ve kaygının azaltılmasıyla onların dil eğitimi sürecinden daha verimli yararlanacağı ve sınavlarda daha başarılı olacağı düşünülebilir.

ÖYP araştırma görevlilerinin % 70' i değişen kararların kendilerine çeşitli zorluklar çıkardığını ve üzerlerindeki kaygıyı arttığını dile getirmişlerdir. Bu sorun kapsamında araştırma görevlileri; ilk ÖYP alımlarında ÖYP usul ve esaslarda dil şartı olmamasına rağmen daha sonra YÖK tarafından alınan kararlar ile yaklaşık 40 ÖYP Araştırma Görevlisinin işten çıkartılarak mağdur edilmesi ve 50 dil barajını geçemeyerek atılanlar, yine sonradan alınan "atandıktan sonra 2 yıl içinde 65 veya üstü alamayanların ilişkisi kesilecektir" kararı neticesinde yaşanan mağduriyetler ve TOEİC sınavının eşdeğerliğinin kaldırılması ile ilgili doğan mağduriyetler gibi durumları belirtmişlerdir.

ÖYP araştırma görevlilerinin yurt içi dil eğitimi sürecinde karşılaştıkları diğer bir önemli sorun ise barınmadır. Bu konuda araştırma görevlilerinin % 70'i, yurt içi dil eğitimi için farklı bir şehre gittiklerini ve barınma konusunda eğitim için geldikleri üniversitelerin yardımcı olmadıklarını belirterek bu soruna özel yurtlarda kalarak ya da ev kiralarak çözüm bulduklarını ifade etmişlerdir. Sadece bir araştırma görevlisi eğitim için gittiği üniversitenin barınma ve yemek konusunda kolaylık sağladığını belirtmiştir. Araştırma görevlileri barınma ile ilgili gerek asistanlar için yurt ayarlanması gerekse KYK yurtları ile anlaşma yapılması gibi çözüm önerilerinde bulunurken barınma sorununu çözmek için uğraştıkları süreçte eğitime adapte olmadıklarını da görüşlerine eklemiştir.

ÖYP araştırma görevlileri yeni geldikleri şehri tanımamak, şehre alışmak, yeni bir sosyal ortama girmek ve arkadaş edinmekte zorluk yaşamak, yaz döneminde olan kurslarda şehrin ikliminden kaynaklanan problemler gibi çevreye uyum konusunda da sorun yaşamışlardır. ÖYP araştırma görevlilerinin % 40'ı için sorun olan öğretmen değişikliği konusunun yanında gelen öğretmenlerin niteliklerine de eleştiri gelmiştir. ÖYP araştırma görevlilerinin yurt içi dil eğitimi sürecinde karşılaştıkları bir başka sorun ise kısıtlı sayıda merkez açılmasıdır. Araştırma görevlileri, özellikle ara dönemde açılan yurt içi dil eğitimi başvurularında çok az merkez açılmasını kendilerini kısıtlayıcı bir durum olarak nitelendirirken yerleştirme işleminin ÖYP puanının baz alınarak yapılmasına da bir araştırma görevlisi tarafından eleştiri gelmiştir ve bu sorunu daha iyi eğitim alacağını düşündüğü ODTÜ gibi bir üniversiteye ÖYP puanı düşük olduğu için girememesi olarak açıklamıştır.

ÖYP araştırma görevlileri yurt içi dil eğitiminin etkililiğini değerlendirdiklerinde eğitimi en fazla kelime bilgisi kazandırma konusunda etkili buldukları görülmüştür. Araştırma görevlilerinin % 40'ı eğitimi okuduğunu anlama konusunda etkili bulurken, %20'si İngilizce 'ye vakit ayırma konusunda etkili bulmuştur. Bu konu ile ilgili olarak da İngilizce 'ye çalışmak dışında kendilerinden başka bir iş beklenmediğini görüş olarak belirtmişlerdir. Yurt içi dil eğitiminden sonra yurt dışı dil eğitimine giden bir araştırma görevlisi, yurt içinde aldığı eğitimin faydasını konuşma ve yazma becerileri açısından yurt dışındayken gördüğünü belirtmiştir. Bir başka araştırma görevlisi ise lisansüstü eğitimini eğitim dili İngilizce olan bir okulda yaptığını ve dil eğitimini henüz tamamlamasına rağmen derslerinde özellikle dinleme ve konuşma becerileri açısından zorluk çektiğini dile getirmiştir.

ÖYP araştırma görevlilerinin % 50'si yurt içi dil eğitiminin beklentilerini karşılamadığı ve % 40'ı kısmen karşıladığı yönünde görüş belirtmiştir. Yurt içi dil eğitiminden tek beklentisi 65 dil barajını geçebilmek olan bir araştırma görevlisi için ise dil eğitimi beklentisini tamamen karşılamıştır. Araştırmaları sonucu verdikleri eğitimin kalitesinin iyi olduğunu öğrendikleri üniversiteleri seçmelerine rağmen aldıkları eğitimin beklentilerini karşılamamasına değişen öğretim kadrosunu neden olarak göstermişlerdir. Bunun yanında farklı yerlerde dil eğitimi imkanı sunma konusunda da YÖK'e öneride bulunmuşlardır. Araştırma görevlileri özellikle YÖK'ün dil eğitimi için üniversitelere aktardığı paranın özel kurslara gitmek ya da yurt dışında eğitim almak gibi alternatif seçeneklerde daha verimli değerlendirilebileceğini belirtmişlerdir. Bu konu ile ilgili olarak istenilen başarı bir sınavı geçmekse bu sınavlara ve sınav tekniklerine hakim olan kursların ya da eğitim dili İngilizce olan devlet ya da özel üniversitelerin de tercih olarak sunulmasını görüşlerinde belirtmişlerdir.

Altı aylık yurt içi dil eğitim süresinin yetersiz olduğunu düşünen ÖYP araştırma görevlileri, bu sürenin daha fazla olması gerektiği konusunda YÖK'e öneride bulunmuşlardır. Özellikle İngilizce temeli olmayan kişilerin temel İngilizce becerilerini geliştirmesi açısından altı aylık sürenin dil eğitimi için yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca ÖYP sürecinde dil şartını geçmeyle ilgili kişilerin yaşadığı mağduriyeti gidermek için belli bir dil puanının altındakilerin programa kabul edilmemesi gerektiğini belirten araştırma görevlileri, dil şartının getirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Fakat araştırma görevlilerinin getirdikleri bu önerinin eğitim hayatları boyunca herhangi bir dil eğitimi alamamış kişilerin ÖYP'ye katılmalarında bir sınırlılık olabileceği ve bu durumun eğitimde fırsat eşitliliğine aykırı olacağı düşünülebilir.

ÖYP araştırma görevlileri yurt içi dil eğitime yönelik YÖK'e programın hedeflerinde YÖK-Kurs uyumsuzluğunun giderilmesi için de öneride bulunmuşlardır. Bu konuyla ilgili bir araştırma görevlisi; meslektaş olduğu bazı kişilerin 65'den daha düşük dil puanları ile araştırma görevlisi kadrosuna alınırken ÖYP araştırma görevlilerinin dil şartı konusunda mağduriyetler yaşadığını belirtmiş ve bu durumun eşitlik ilkesine aykırı olduğunu ifade etmiştir.

ÖYP araştırma görevlileri, yurt içi dil eğitimi süresince çok fazla öğretmen değişmesini ve birçok öğretmenin sınava yönelik eğitimde yetersiz oluşunu eleştirmiş bu konu ile ilgili olarak YÖK'e nitelikli öğretim kadrosu seçme açısından öneri getirmişlerdir. Ayrıca sınav kaygısını giderme, yönetmeliği daha açık düzenleme ve fiziki şartları düzenleme konularında da öneride bulunmuşlardır. Klima olmaması, küçük sınıflar gibi yetersiz fiziki koşullarla birleşen yaz dönemindeki kursların, kurlarda verilen eğitimin kalitesini ve verimini etkilediğini belirten bir araştırma görevlisi, kurs zamanının iyi ayarlanması konusunda YÖK'e öneride bulunmuştur. Yine araştırma görevlilerinden biri, verilen yurt içi dil eğitimlerinin davranışa dönüşebilmesi ve kullanılabilirlik açısından mesleğe ya da alanlara yönelik verilmesi konusunda YÖK'e öneri getirmiştir. Düzey belirleme sınavının hazırlık sınıflarınınkinden daha seçici yapılması ve yurt içi dil eğitimlerinin standartlaştırılması konuları da araştırma görevlileri tarafından YÖK'e sunulan öneriler arasındadır. Bir araştırma görevlisinin her bir dil eğitim merkezinde verilen eğitimlerin birbirinden farklı olabileceğini fakat tüm araştırma görevlilerinden 65' i geçmelerinin beklendiğini belirterek eğitimlerin standartlaştırılması ile ilgili eleştiri getirmiştir.

ÖYP araştırma görevlileri yurt içi dil eğitimine yönelik yeni başlayacak ÖYP araştırma görevlilerine, bireysel çalışmalarını bırakmamaları konusunda öneri getirmişlerdir. Yurt içi dile eğitimi için beklentiye yüksek tutmama ve seçecekleri merkezler konusunda seçici olma konularında da ÖYP araştırma görevlilerine öneride bulunmuşlardır. Bir araştırma görevlisi ise akademisyenliğin disiplinli ve düzenli çalışmayı gerektiren bir sabır işi olduğunu belirtirken ÖYP'nin sadece bir iş imkânı olarak görülmemesini önermiştir.

Araştırmanın ikinci basamağı olan ÖYP araştırma görevlilerinin yurt dışı dil eğitimine ilişkin görüşlerine dair araştırma sonuçları, sonuçlara bağlı tartışmalar ve öneriler aşağıda yer almaktadır:

ÖYP araştırma görevlilerinin yurt dışı dil eğitiminde genel İngilizceye yönelik en önemli beklentileri konuşma becerisi (% 91) kazanmaktır. Bunun nedenini yurt içinde alınan eğitim ile günlük hayatta dili kullanmanın imkânsıza yakın oluşudur. Akademik İngilizcede en büyük beklentiler ise makale yazabilme (% 63) ve sunum yapabilme (% 36) becerilerini kazanmaktır. Bu açıları bakıldığında ÖYP araştırma görevlilerinin ABD, İngiltere veya Kanada gibi ana dili İngilizce olan ülkelerde, özellikle üniversiteler gibi akademik ortamlarda dil eğitimi alması önemlidir. ÖYP araştırma görevlilerinin beklentilerinin bahsi geçen dil eğitimi ile karşılanmadığı (% 45) ya da kısmen karşılandığı (% 55) sonucuna ulaşılmıştır.

Yurt dışı dil eğitiminde ÖYP araştırma görevlilerinin önemli düzeyde barınma konusunda (% 82) problem yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sorunun ilk sebebi olarak YÖK tarafından ayarlanan apartların yaşamaya elverişli olmaması gösterilebilir. Ayrıca apartlarda kalan Türk öğrenci sayısı ve oradaki personelin tutumu da araştırma görevlilerinin dil eğitimlerini büyük ölçüde etkilemiştir. Yurt dışı dil eğitimine gönderilen araştırma görevlilerinin barınma dâhil olmak üzere yaşadıkları problemlere yönetime başvursalar bile çözüm bulamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu açıdan bakıldığında YÖK'ün yurt dışında yönetim ve personel arasındaki uyumu sağlayabilmesi önemlidir.

ÖYP araştırma görevlilerinin yurt dışı dil eğitimini konuşma (% 36) ve dinleme (%18) becerileri bakımından etkili bulmalarının yanında, eğitimi akademik İngilizce bakımından da etkili bulmadıkları (% 64) sonucuna ulaşılmıştır. Yurt dışı dil eğitimine katılan araştırma görevlilerinin dil puanlarının 65'in üstünde olmasına dayanarak araştırma görevlilerinin dil eğitiminde temel bilgi-beceri kazanma değil, daha çok akademik İngilizceden beklentilerinin olduğunu söyleyebiliriz. Bu açıdan bakıldığında akademik İngilizce eğitiminin iyileştirilmesi gerektiği söylenebilir. Bu noktada ise akademik İngilizce dersine giren öğretmenlerin akademik olarak daha nitelikli olması ve bu derslerin genel İngilizce derslerinden farklı olması önerilebilir.

ÖYP araştırma görevlilerinin yurt dışı dil eğitimi konusunda YÖK'e yönelik önerileri incelendiğinde en önemli önerilerinin ABD, İngiltere veya Kanada gibi ana dili İngilizce olan ülkelere gönderilmek (% 73), dil eğitime gönderilen Türk öğrenci sayısının azaltılması (% 64) ve üniversiteler gibi akademik ortamlarda il eğitimi alınması (% 55) olduğu görülmektedir. Bu önerilerin, yapılan görüşme sonuçlarına göre de araştırma görevlilerinin en önemli sorunlarının çözümü olduğu görülmektedir. ÖYP araştırma görevlilerinin beklentilerinin karşılanabilmesi ve dil eğitiminin amacına ulaşabilmesi için önerilerin önemli olduğu söylenebilir.

ÖYP araştırma görevlilerinin yurt dışı dil eğitimi konusunda yurt dışında dil eğitimi alacak olan ÖYP araştırma görevlilerine yönelik önerileri incelendiğinde ise sosyal ortamlarda yabancı arkadaşlar edinmenin dil öğrenmede en önemli gereklilik olduğu söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında ÖYP araştırma görevlilerinin barınma konusunu yurt dışına gitmeden ayarlamaları, Türk öğrencilerle aynı yerde kalmamaları önerilebilir.

Bu çalışmada ÖYP araştırma görevlilerine göre sarf edilen onca kaynak ve emeğe rağmen yurt içi ve yurt dışı dil eğitiminden istenilen seviyede verim alınamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma görevlilerinin programın tam başarıya ulaşamamasına "sınav - iş kaygısı, programın hedeflerinde YÖK-kurs uyumsuzluğu, değişen yönetmelik ve öğretmen değişikliği, barınma, yönetim-personel uyumsuzluğu" etkenlerinin neden olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında, Işık'a göre (2008) yabancı dil eğitimindeki eksiklikler ve dolayısıyla

çıkıtlardaki başarısızlığın nedeni olarak dil öğretimindeki yöntemsel hatalar (geleneksel yöntem, yani dil öğretmeyi dilin kurallarını bilmek bilmekle eş gören bir yabancı dil sistemi), yabancı dil öğretmeni yetiştirme ve temini sistemindeki yanlışlar ve eksiklikler, bilimsel bir yabancı dil planlamasının olmayışı ve bunların doğurduğu yöntem, etkinlik, malzeme ve ölçme-değerlendirmedeki yetersizlikler ya da yanlışlar gösterilebilir. Yine Işık'a göre (2008) yabancı dil eğitimindeki sorunları çözmek için, eğitimi koordine edecek ve derleyip toplayacak akademik bir kurula ihtiyaç vardır. Bu kurulun gerçekçi ve bilimsel verilere dayandırarak ve “*veri toplama ve ortam analizi, amacı belirleme, planlama, ön uygulama, uygulama, tepki değerlendirme, ölçme-değerlendirme ve yeniden planlama aşamalarını*” ciddiyle ele alarak bir yabancı dil planlaması yapılmalıdır. Bu veriler ışığında, dil planlaması çalışmaları ile gerçekçi özel ve genel amaçlar ortaya konmalıdır. Bu amaçları gerçekleştirmek için nasıl bir yabancı dil öğretim yöntemi ya da yöntemleri izlenebileceği de belirlenmelidir. Ayrıca yabancı dil eğitiminde kullanılacak uygun malzemeler de belirlenmelidir. Bütün bunları gerçekleştirmek için de en önemli boyut olarak yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirilmesi ortaya çıkmaktadır. Lisans eğitimi ve hizmet içi eğitim gözden geçirilerek, öngörülen amaçlara ulaşmak için, yöntem ve malzemeleri etkin kullanmak amacıyla yeterli alan ve yöntemsel bilgi ile donatılmış öğretmenlere sahip olunmalıdır. Bir anlamda, yabancı dil öğretmenliği açısından insan kaynakları planlaması ve yetkin bir güç oluşturulması politikası öne çıkmalıdır.

Bu araştırmada ÖYP araştırma görevlilerinin yurt içi ve yurt dışı dil eğitimlerine ilişkin beklentileri, dil eğitiminde yaşamış oldukları sorunlar nitel yöntemle incelenmiştir. Benzer bir çalışmada nicel yöntemler kullanılabilir. Bu çalışmada elde edilen bulgularla anket oluşturulabilir ve yurt içi-yurt dışı dil eğitimi almış araştırma görevlilerinin görüşleri bu anketle incelenebilir. Anketle beraber daha fazla sayıda kişi sayısına ulaşılabilir ve araştırma görevlilerinin eğitim öncesi ve sonrasındaki puanları ile çalışma desteklenebilir. Ayrıca yurt içi ve yurt dışı dil eğitimi alınan yıllara ve okullara göre karşılaştırmalar yapılabilir. Bu tür araştırmalar ileride YÖK tarafından uygulanacak dil eğitimlerine ışık tutabilir.

Kaynakça

- Batumlu, D. Z. ve Erden, M. (2007). The relationship between foreign language anxiety and english achievement of yıldız technical university school of foreign language spreparatory students. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 24-38.
- DPT (2006). Bilgi toplumu stratejisi sosyal dönüşüm mevcut durum tespiti nihai rapor. <http://www.bilgitoplumu.gov.tr/btstrateji/BTS%20-%20MDT%20-%20Sosyal%20Donusum%20-%20Nihai.pdf> adresinden 18.05.2012 tarihinde edinilmiştir.
- Ekinci, C. E. (2009). Türkiye’de yükseköğretimde öğrenci harcama ve maliyetleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 119-133.
- Ekinci, C. E. (2011). Bazı sosyoekonomik etmenlerin Türkiye’de yükseköğretime katılım üzerindeki etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 281 – 297.
- Gardner, R. C., Lalonde, R. N., Moorcroft, R., ve Evers, F. T. (1987). Second language attrition: the role of motivation and use. *Journal of Language and Social Psychology*, 6, 29-47.
- Gregersen, T. S. (2003). To err is human: a reminder to teachers of language anxious students. *Foreign Language Annals*, 36(1), 25-32.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. ve Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15-26
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel araştırma yöntemleri: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık.
- Korkut, H. (2002). *Sorgulanan yükseköğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. (2nd Edition). Calif. : SAGE Publications.
- MYBK (2010). 2010 Yılı Merkezi Yönetim Bütçe Kanunu. <http://www.bumko.gov.tr/TR/Genel/BelgeGoster.aspx?F6E10F8892433CFF7A2395174CFB32E11DFC3D08A3FF4BB5> adresinden 09.06.2012 tarihinde edinilmiştir.
- Dalkılıç, N. (2001). *An investigation into the role of anxiety in second language learning*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÖYP (2010). Öğretim Üyesi Yetiştirme Esas ve Usuller. <https://basin.yok.gov.tr/?page=duyurular&v=read&i=103> adresinden 09.06.2012 tarihinde edinilmiştir.
- <http://www.hurriyet.com.tr/gundem/14225744.asp>
- <http://www.akademikpersonel.org/threads/14901-T%C3%BCm-%C3%96YP-Y%C3%B6netmelikler>

Problem Kurma Temelli Öğretimin Farklı Sayı Algılamasına Sahip 6. Sınıf Öğrencilerin Problem Çözme Başarılarına Etkisi

The Effect of Problem Posing Instruction on Problem Solving Success of 6th Grade Students with Different Number Sense

Ahmet IŞIK*, Alper ÇİLTAS** & Tuğrul KAR***

Özet

Bu çalışmada, problem kurma temelli öğretimin sayı algılama düzeyleri farklı olan ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin ondalık sayılarda işlemler konusunda, problem çözme başarıları üzerindeki etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Çalışmada zayıf deneysel yöntemlerden tek grup ön test-son test deneysel deseni kullanılmıştır. Bir ilköğretim okulunun altıncı sınıfında öğrenim gören 30 öğrenci çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Problem Çözme” ve “Sayı Algılama Testi” kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları problem kurma temelli öğretimin, sayı algılama düzeyleri farklı olan öğrencilerin problem çözme başarıları üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin yapılan öğretime yönelik olumlu görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Sayı Algılaması, Problem Kurma, Problem Çözme, Ondalık Sayılar

Abstract

This study aimed to investigate the effect of problem posing instruction on problem solving success of sixth grade students with different number sense about decimal number of transactions. In this study single-group pretest-posttest experimental design from pre-experimental methods was used. The sample of study was composed of 30 students enrolled in a sixth-grade from an urban primary school. Problem Solving Test and Number Sense Test used as data collection tools. The study showed that problem posing instruction has positive effect on problem solving success of students with different number sense. In addition to students have positive views towards the problem posing instruction.

Key Words: Number Sense, Problem Posing, Problem Solving, Decimal Number

* Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, isik@atauni.edu.tr

** Yrd. Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, alperciltas@atauni.edu.tr

*** Arş. Gör., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, tugrulkar@atauni.edu.tr

Giriş

Son yıllarda matematik eğitime yönelik yapılan araştırmalarda problem kurmanın önemi sıklıkla vurgulanmaktadır. Problem kurma, matematik programlarının önemli bir bileşeni olarak görülmekte ve matematiksel aktivitelerin merkezinde yer aldığı belirtilmektedir (Akay, 2006; Crespo & Sinclair, 2008; English, 1998). Problem kurma, öğrencilerin muhakeme ve yaratıcılık becerilerinin gelişimine katkıda bulunmakta, ders kitaplarına bağımlılığı azaltmakta ve kavramsal anlamayı güçlendirmektedir (Akay, 2006; Crespo & Sinclair, 2008; Cunningham, 2004; English, 2003; Işık & Kar, 2012a, 2012b; Silver, 1994; Silver & Cai, 1996; Stickles, 2006; Toluk-Uçar, 2009; Yuan & Sriraman 2010). Bilişsel açıdan bakıldığında ise problem kurma ve çözme arasında yakın ilişkilidir (Işık, Işık & Kar, 2012; Lowrie, 2002). Yapılan araştırmalar problem kurabilen öğrencilerin, problem çözmede daha başarılı olduğunu göstermektedir (Akay, 2006; Cankoy & Darbaz, 2010; English, 1998; Kar, Özdemir, İpek & Albayrak, 2010; Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi[NCTM], 2000; Silver, 1994; Silver & Cai, 1996). Öğretmenler açısından ise problem kurma, öğrencilerin beceri, tutum ve kavramsal öğrenmeleri hakkında fikir vermektedir (Işık & Kar, 2012c; Lavy & Shriki, 2007). Bu durum problem kurmanın öğretmenler açısından güçlü bir değerlendirme aracı olduğuna işaret etmektedir.

NCTM (2000) öğrencilerin kendi problemleri ile ilgili önerilerini içeren aktiviteleri güçlü bir şekilde desteklemekte ve öğrencilere, farklı durumlara dayanan problemlerin oluşturulması noktasında fırsatların verilmesi gerektiğini belirtmektedir. İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı'nda da problem kurmayla ilgili olarak "Çözülmüş problemlerin varyasyonları şeklindeki problemlerin oluşturulmasına fırsat tanınmalıdır. Problem çözüldükten sonra verilerden bir veya bir kaç değiştiğinde neler olacağı üzerinde durulmalıdır" (Milli Eğitim Bakanlığı[MEB], 2006) ifadeleri ile problem kurmanın önemine işaret edilmektedir. Bu önemine rağmen problem kurma, önemine rağmen, henüz matematik eğitimcileri arasında yeterli dikkati çekmemiştir (Christou, Mousoulides, Pittalis, Pitta-Pantazi & Sriraman, 2005). English'e (1997) göre sayısal ve sayısal olmayan içerik açısından öğrencilerin kendi problemlerini kurabilme becerileri ve sayı algılaması gibi diğer alanlarla problem kurmanın nasıl ilişkili olduğu hakkında çok az şey bilinmektedir.

Sayılar ve sayı algılaması, matematik öğretiminin ana temalarından birisidir ve öğretimi okul öncesi dönemden başlayıp ortaöğretim sonlarına kadar yoğun bir şekilde devam eden zorlu bir süreci kapsar (Işık & Kar, 2011). Sayı algılaması; bir bireyin sayıları ve bu sayılar arasındaki ilişkileri belirleyebilmesi ve farklı problem durumlarında sayılarla ilgili işlemleri etkili bir şekilde gerçekleştirebilmesidir. McIntosh, Reys ve Reys, (1992) sayı algılamasını öğrencilerin matematiksel muhakemeler yapmak, sayılar ve işlemlere yönelik yararlı stratejiler geliştirmek için sayılar ve işlemler hakkındaki genel anlayışları şeklinde tanımlamaktadırlar. NCTM'ye (1989) göre sayı algılaması iyi olan öğrenciler; sayıların anlamını iyi bir şekilde kavramakta, sayıların çoklu temsillerini yorumlayabilmekte, sayılar arasındaki ilişkileri ve büyüklükleri tanımlayabilmekte, sayılarla yapılan işlemlerin etkilerini değerlendirebilmekte ve sayıları düşünmede, kriterler sistemi geliştirebilmektedir (Akt: Greeno, 1991).

İlköğretim 1-5. sınıflarında öğrencilere, sayılar öğrenme alanı içerisinde doğal sayılara yönelik beceriler kazandırılması vurgulanmaktadır. İlköğretim 6-8.sınıflarda ise öğrencilerin sayılara yönelik kazanımlarını doğal sayılar dışına da taşıyarak sayı algılamasını daha da genişletmeleri, sayıların birbiriyle olan ilişkilerini, farklı gösterim şekillerini anlama ve farklı problem durumlarına uygulama becerisini edinmeleri hedeflenmektedir. Problemlerin kullanımı, sayı ve işlemlerin kavratılması sürecinde önemli bir işleve sahiptir. İlköğretim Matematik Dersi 1-5. Sınıflar Öğretim Programı'nda öğrencilerin basamak kavramını anlama, işlemlerin anlamlarını geliştirme ve tahmin yapabilme gibi, sayılarla ilgili becerilerin kazandırılmasında problemlerin kullanılmasının önemi vurgulanmaktadır (MEB, 2006).

Sayı algılaması ve problem çözme arasındaki ilişki açısından bakıldığında, Carboni (2001) problem çözmeye ağırlık veren matematik programlarında sayı algılamasının, problem çözme ile yakın ilişkili olduğunu belirtmektedir. Launge'ye (2007) göre sayı algılaması yüksek olan öğrencilerin problem çözme becerileri de yüksektir. Ayrıca araştırmacılara göre, sayı ve sayılarla yapılan işlemlerde öğrencilerin göstermiş oldukları zayıflıklar, ileri düzeyde matematiksel öğrenmeyi destekleyen kavramsal yapıların gelişimine de engel teşkil edebilir (Aunio, Hautamäki, Heiskari & Luit, 2006; Carboni, 2001; Jordan, Kaplan, Olah & Locuniak, 2006; Launge, 2007).

Sayı algılaması ile problem çözme becerisi arasındaki pozitif ilişki dikkate alındığında, sayı algılama becerisi düşük olan öğrencilerin matematiksel kavramlara yönelik problem çözme becerilerinin geliştirilmesi için neler yapılabileceği sorusu ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda "problem kurma öğretiminin sayı algılama düzeyleri farklı olan öğrencilerin problem çözme başarıları üzerinde etkisi var mıdır?", "Problem kurma öğretimi hangi sayı algılama düzeyindeki öğrencilerin başarısını geliştirmede daha fazla etkilidir?" şeklindeki sorular matematik eğitimi adına cevaplanması gereken önemli sorulardır. Bu çalışmada belirtilen bu tür soruların cevapları ondalık sayılarda işlemler konusu üzerinden araştırılmıştır.

Ondalık sayılar, tam sayılarda işlem yapmadaki tüm teknikleri kullanma ve işlem kolaylıklarından yararlanmaya izin vermektedir. Örneğin $\frac{1}{4}$ ve $\frac{2}{5}$ kesirlerini hesap makinesinde çarpma imkânı yoktur fakat 0,25 ile 0,4 sayılarını çarpma imkânı vardır (Altun, 2005). Ancak ondalık sayıların öğrenciler tarafından kullanımı ve öğrenilmesi zordur (Sackur-Grisvard & Leonard, 1985; Soylu & Soylu, 2005). Ondalık sayılara yönelik literatürde yapılan çalışmalarda öğrencilerin, ondalık sayılar yapılan işlemleri gerçek yaşam durumlarına aktarmada, ondalık sayılar ile kesirler ve negatif sayılar arasındaki ilişkiyi kurmada güçlükler yaşadıkları belirtilmektedir (Bilgin & Akbayır, 2002; Irwin, 1996; Küçük & Demir, 2009; Moss & Case, 1999; Stacey, Helme & Steinle, 2001; Stacey & Steinle, 1999).

Literatürde, sayı algılama becerileri farklı olan öğrencilerin ondalık sayılarda işlemler konusunda problem çözme başarılarının geliştirilmesinde problem kurma öğretiminin kullanıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu yönüyle problem kurma temelli problem çözme öğretiminin, sayı algılama düzeyleri farklı olan öğrencilerin problem çözme başarıları üzerinde etkisinin olup olmadığının eğer etkisi var ise hangi sayı algılama düzeyinde bu etkinin daha belirgin olduğunun bilinmesinin önemli olabileceği ön görülmüştür. Bu amaçla çalışmada ondalık sayılarda işlemler konusunda problem kurma öğretiminin, sayı algılama düzeyleri farklı olan ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin problem çözme başarıları üzerindeki etkisinin araştırılması hedeflenmiştir.

Yöntem

Araştırmada nicel araştırma yaklaşımları içerisinde yer alan zayıf deneysel yöntemlerden tek grup öntest-sontest deneysel deseni esas alınmıştır. Bu desende deneysel işlemin etkisi, tek bir grup üzerinde yapılan çalışmayla test edilir ve deneklerin bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde ön test, sonrasında son test olarak aynı denekler ve aynı ölçme araçları kullanılarak elde edilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2009). Çalışmada, problem kurma öğretimi bağımsız, problem çözme başarısı ise bağımlı değişken olarak belirlenmiştir.

Araştırma Grubu

Araştırma, bir ilköğretim okulunun altıncı sınıfında öğrenim gören 30 öğrenci ile 2010-2011 öğretim yılı güz yarıyılında yürütülmüştür. Araştırmanın uygulandığı sınıfın dersine giren matematik öğretmeninin matematik eğitimine yönelik araştırmalara olan ilgisi ve gönüllü olması bu örneklemin seçilmesindeki önemli nedendir. Çalışmaya katılan öğrenciler, İlköğretim Matematik Dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Programı'nda (MEB, 2006) sayılar öğrenme alanı ondalık kesirler alt öğrenme alanında yer alan kazanımlara yönelik öğretimi tamamlamışlardır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak, "Problem Çözme Testi" ve English'in (1997) yapmış olduğu çalışmadan alınan "Sayı Algılama Testi" kullanılmıştır. Sayı Algılama Testi; doğal sayıların büyüklük olarak birbiri ile olan ilişkilerini, sayı ilişkilerinin temsilini, hesaplamalarda sonucu tam çıkmayan durumları, çeşitli işlemleri ve problem yapılarını düşünmeyi gerektiren yedi açık-uçlu sorudan oluşmaktadır. Sayı Algılama Testi, Işık ve Kar (2011) tarafından ilköğretim 6-8. sınıf öğrencilerinin sayı algılaması ve rutin olmayan problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla da kullanılmıştır. Araştırmacılar, alanında uzman dört matematik eğitimcisi tarafından testin kontrol edildiğini ve öğretmenlerin görüşlerine başvurarak testte yer alan maddelerin ilköğretim 6-8.sınıf öğrencilerinin seviyesine uygun olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmada bu durum testin geçerliği için yeterli görülerek bu haliyle kullanılmasına karar verilmiştir.

Problem Çözme Testi altı sorudan oluşmaktadır. Testte yer alan her bir soru İlköğretim altıncı sınıf Matematik Öğretim Programı'nda (MEB, 2006) ondalık sayılarda işlemler konusundaki kazanımlara uygun olarak ders kitaplarından yararlanılarak hazırlanmıştır. Testte yer alan her bir problem, ondalık sayılarda işlemler konusunda yapılan problem kurma etkinliklerinin paralelinde hazırlanmıştır. Problem Çözme Testi için yapılan pilot çalışma sonucunda başlangıçta sekiz sorudan oluşan testten iki soru çıkarılmıştır. Son haliyle Problem Çözme Testi altı sorudan oluşmuştur. Çalışmanın sonunda öğrencilerden, yapılan öğretime yönelik olumlu ve olumsuz görüşlerini yazılı olarak ifade etmeleri de istenmiştir. Böylece öğrencilerin kendi problemlerini kurmaları ve kurdukları problemleri çözmeye dayalı öğretime yönelik bakış açılarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Verilerin Analizi

Sayı Algılama Testi'nin 1, 2, 3 ve 5. soruları iki şıklıdır. İki şıklı sorularda doğru cevap 1 puan, gerekçesini açıklayabilme ise 2 puan verilerek değerlendirilmiştir. Testte yer alan her bir soru üç puan üzerinden değerlendirilmiş ve testten alınabilecek maksimum puan 21'dir. Örnek olması bakımından Sayı Algılama Testi'nin beşinci sorusu şu şekildedir;

1235 ile 1245 arasında bulunan bir doğal sayı yazınız. Yazdığınız sayının bu iki sayının arasında kaldığına nasıl karar verdiniz? Açıklayınız.

Öğrencinin 1235 ile 1245 arasında yer alan bir doğal sayı yazabilmesi 1 puan, yazılan doğal sayının neden 1235 ile 1245 arasında kaldığını açıklayabilmesi ise 2 puan ile değerlendirilmiştir.

Sayı Algılama Testi'nden alınan puanlara göre öğrenciler sayı algılaması yüksek(SY), sayı algılaması normal(SN) ve sayı algılaması düşük(SD) şeklinde gruplara ayrılmıştır. Grupların puan aralıklarını belirlemek için testten alınan en yüksek puan ile en düşük puan arasındaki fark seri genişliğine (grup sayısına) bölünerek 7 puanlık bir ranj elde edilmiştir. Böylece, 14- 21 puan arası sayı algılaması yüksek, 7- 13 puan arası sayı algılaması normal ve 0-6 puan arası ise sayı algılaması düşük olarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin sayı algılamasına göre düzeyleri ile ilgili bilgiler bulgular kısmında verilmiştir. Problem Çözme Testi'ndeki soruların her biri doğru çözülmüş ise bir puan, yanlış çözülmüş ya da boş bırakılmış ise 0 puan verilerek değerlendirilmiştir. Testten alınabilecek maksimum puan altı puandır. Örneğin testte yer alan üçüncü ve dördüncü sorular sırasıyla şu şekildedir;

Metrekaresi 40 lira olan bir kumaştan eni 0,5 metre, boyu 2,4 metre olan dikdörtgen şeklindeki bir parçanın satın alınması için kaç lira ödenir?

Ayşe Hanım manavdan kilosu 0,85 liradan 3 kilogram patates, kilosu 0,75 liradan 2 kilogram soğan ve kilosu 1,25 liradan 3 kilogram domates alıyor. Buna göre Ayşe Hanım manava kaç lira öder?

Problem Çözme Testi'nin 3. ve 4. sorularına sırasıyla öğrencilerin Şekil 1 ve 2'de belirtilen örnek çözümleri 0 puan verilerek kodlanmıştır.

Şekil 1. Problem Çözme Testi'nin 3. sorusuna verilen cevap

Şekil 2. Problem Çözme Testi'nin 4. sorusuna verilen cevap

Bu problemler için öğrencilerin yapmış oldukları sırasıyla Şekil 3 ve 4'te belirtilen örnek çözümler ise, 1 puan verilerek değerlendirilmiştir.

Şekil 3. Problem Çözme Testi'nin 3. sorusuna verilen cevap

Şekil 4. Problem Çözme Testi'nin 4. sorusuna verilen cevap

Ondalık sayılarda işlemler konusunda yapılan çalışmada, kullanılan testlerden alınan puanların analizinde yüzde ve frekans değerlerinden yararlanılmıştır. Ayrıca ön test ve son test aşamasında öğrencilerin problem çözme başarıları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için ise eşleştirilmiş t-testi uygulanmıştır. Çalışmanın sonunda, yapılan öğretime yönelik öğrencilerin olumlu ve olumsuz görüşleri, betimsel analiz yöntemi kullanılarak bulgular kısmında sunulmuştur.

Çalışmanın Uygulanması

Öğrencilerin sayı algılama düzeylerini ve problem çözme başarılarını belirlemek için çalışmanın öncesinde birer ders saatinde Problem Çözme ve Sayı Algılama Testi uygulanmıştır. Testler uygulandıktan iki hafta sonra ise uygulamaya geçilmiştir. Öğrencilere 6 ders saati süresince ondalık sayılarda işlemler konusunda açık-uçlu durumlara yönelik problem kurma etkinlikleri yapılmış ve kurulan her bir problemin çözümü sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Son test aşamasında Problem Çözme Testi yine 1 ders saati içerisinde öğrencilere uygulanmıştır. English (1997) problem kurma becerisinin öğrencilere açık-uçlu durumlar verilerek, bu durumları problem olacak şekilde tamamlamaları istenerek geliştirilebileceğini belirtmiştir. Çalışmada, açık-uçlu durumlara yönelik problemler kurulması aşamasında, Abu-Elwan (1999) tarafından aşağıda belirtilen adımlar takip edilmiştir.

1. Öğrencilere günlük yaşam durumları ile ilişkili açık-uçlu durumlar sunulur,
2. Öğrencilerden verilen açık-uçlu durumları problem olacak şekilde tamamlamaları istenir,
3. Açık-uçlu durumlara yönelik öğrencilerden farklı problemler kurmaları istenir.

Problem kurma öğretimi sürecinde açık-uçlu duruma yönelik kurulan problemlerin çözümü yapıldıktan sonra öğrencilerden farklı problemler üretmeleri istenmiştir. Bu süreçte açık-uçlu duruma geri dönülerek soru kökünü değiştirmek suretiyle farklı problemlerin kurulması etkinlikleri yaptırılmıştır. Bunun yanında çözümü yapılan problemlerden hareketle yeni problemler kurması etkinlikleri de yaptırılmıştır. Bu süreçte; *çözümünde kullanılan işlemler aynı problem hikayesi farklı, çözümünde kullanılan işlemler farklı problem hikayesi aynı ve çözümünde kullanılan işlemler ve problem hikayesi farklı* şeklindeki etkinliklere yer verilmiştir. Problemden hareketle yeni problemlerin kurulması sürecinde bu tür değişikliklerin yapılabileceği farklı araştırmacılar (Brown & Walter, 1983; Stickles, 2006; Stoyanova, 1998) tarafından da belirtilmektedir.

Uygulamanın başlangıcında araştırmacı tarafından problemler kurulmuş ve öğrencilerden benzer şekilde farklı problemler kurmaları istenmiştir. Problem kurma sürecinde; *verilen açık-uçlu durumu nasıl tamamlayabilirim? Kurduğum problemden hareketle farklı bir problem kurabilir miyim?* Şeklindeki sorular ile öğretime yön verilmiştir. Araştırmanın ilerleyen bölümlerinde, karşılaşılan her bir açık-uçlu duruma öğrencilerin kendileri hiçbir yardım almadan problem kurabilir duruma gelmiş ve öğretim öğrencilerin kurdukları problemler üzerinden yürütülmüştür.

Bulgular

Sayı Algılama Testi'nden Alınan Puanlara Ait Bulgular

Sayı Algılama Testi'nden alınan puanlara göre farklı sayı algılama düzeylerinde yer alan öğrencilerin sayısı ve grupların testten almış oldukları puanların ortalaması Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Öğrencilerin Sayı Algılamasına Göre Sınıflandırılması

Öğrenci Düzeyleri	N	$\bar{X}$	%
Sayı algılaması Yüksek(SY)	4	17,5	13,3
Sayı algılaması Normal(SN)	11	11	36,7
Sayı algılaması Düşük(SD)	15	5,1	50

Tablo 1'e göre öğrencilerin yarısı SD kategorisinde yer almaktadır. Buna karşın SN ve SY kategorilerinde yer alan öğrencilerin oranı sırasıyla %36,7 ve %13,3'tür. Bu bulgulardan SY öğrenci sayısının SN ve SD kategorilerinde yer alan öğrenci sayısına göre oldukça düşük olduğu görülmektedir.

Problem Çözme Testi'nden Alınan Puanlara Ait Bulgular

Ön test-son test aşamasında SD, SN ve SY olan öğrencilerin Problem Çözme Testi'nde çözdükleri toplam problem sayısı (ÇTPS) ve grup ortalamaları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Sayı Algılama Düzeylerine Göre Çözülen Toplam Problem Sayısı ve Ortalamaları

	SD		SN		SY	
	ÇTPS	$\bar{X}$	ÇTPS	$\bar{X}$	ÇTPS	$\bar{X}$
Ön Test	16	1,06	24	2,18	14	3,5
Son Test	28	1,75	42	3,81	18	4,5

Tablo 2'ye göre her bir sayı algılaması düzeyinde öğrencilerin ön teste göre son test aşamasında çözdükleri problem sayısı artış göstermiştir. Ayrıca ortalamalar dikkate alındığında SY ve SN kategorilerindeki artışın SD kategorisine göre daha fazla olduğu görülmektedir. Öğrencilerin Problem Çözme Testi'nden ön test ve son test aşamasında almış oldukları puanlar karşılaştırıldığında, son test lehine alınan puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir [$t(29)=-2,169$; $p=.038<.05$]. Bu bulgulardan yapılan problem kurma öğretimin öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişimine olumlu yönde katkı sunduğu söylenebilir.

Problem Kurma Temelli Öğretime Yönelik Öğrenci Görüşlerine Ait Bulgular

Problem kurma öğretime yönelik öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, farklı sayı algılama düzeylerine sahip öğrencilerin büyük bir kısmının problem kurma öğretime yönelik olumlu görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrenciler problem kurma etkinliklerinin matematik dersine yönelik inançlarını olumlu yönde etkilediğini, kavramsal anlamalarına katkıda bulunduğunu ve kendi problemlerini çözme fırsatı sunduğunu belirtmişlerdir. Farklı sayı algılama düzeyine sahip bazı öğrencilerin, yapılan öğretim hakkındaki görüşleri şu şekildedir;

Problem kurup çözmeler hoşuma gitti. Bizimde bir şeyler yapabileceğimizi kendi sorunumuzu kendimizin çözebileceği bir etkinlik oldu benim için. Bu tür çalışma matematik dersini bana daha iyi sevdirdi (SY).

Bence problem kurup sonra çözmek daha eğlenceli ve zevkli, bence böyle yapınca daha iyi anlıyorum. Her zaman böyle yapmak daha iyi bence ve de daha faydalı bir ders işleme yöntemi (SN).

İlk önce problem kurup sonra çözmemiz hoşuma gidiyor (SD).

Yapılan öğretime yönelik olumsuz olarak düşündüğünüz yönler nelerdir? sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde, farklı düşünme becerileri kazandırabilecek olan problem kurma etkinlikleri faydasının olmayacağı, gelecekteki sınavlarda işe yaramayacağı düşüncesiyle 3 öğrenci tarafından yararsız olarak değerlendirilmiştir. Bir öğrencinin bu durumu örnekleyen yanıtı *SBS'de böyle soru çıkmayacağı için fazla önemsemiyorum* (SD) şeklindedir. Öğrenciler sınavlarda daha fazla katkısının olacağı düşünülen test çözme etkinliklerine yer verilmesi gerektiğini ifade edilmiştir. Başka bir ifadeyle bu tür düşünceye sahip öğrencilerin problem kurma etkinliklerini bir yük olarak gördükleri söylenebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmada ondalık sayılarla işlemler konusunda problem kurma temelli öğretimin, sayı algılama düzeyleri farklı olan ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin problem çözme becerileri üzerindeki etkisinin araştırılması hedeflenmiştir. Çalışma sonunda öğrencilerin sayı algılama becerilerinin genel olarak düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç Işık ve Kar (2011) tarafından belirtilen ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin sayı algılama becerilerinin düşük olduğu sonucunu desteklemektedir. Markovits ve Sowder'a (1994) göre geleneksel öğretim yapılan sınıflarda öğrenciler farklı sayısal hesaplamaları gerektiren durumlarda iyi bir sayı algılaması sergileyememektedirler. İleri düzeydeki matematiksel kavramların öğrenimi için sayılar ve sayılar arasındaki ilişkilerin kavramsal düzeyde özümsemesi önemlidir. Bu noktada sayı algılama becerisindeki görülen düşük başarı, ileri düzeydeki matematiksel kavramların öğrenilmesinde ciddi sorunlara yol açabilir.

Problem kurma öğretimi ile sayı algılama düzeyleri farklı olan her bir grubun problem çözme başarıları artış gösterdiği tespit edilmiştir. Bunun yanında SY ve SN öğrencilerin problem çözme başarılarındaki artışın SD kategorisine göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu farklı araştırmacılar tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarını desteklemektedir (Carboni, 2001; Launge, 2007). Ayrıca SD olan öğrencilerin problem çözme ortalamalarındaki artış dikkate alındığında sayı algılaması düşük olan, sayıları algılamada ve farklı durumlara uygulamada zorluklar yaşayan öğrencilerin problem çözme başarılarının geliştirilmesi için kendi problemlerini oluşturmalarına imkân tanınmasının önemli olduğu da söylenebilir. Öğrencilerin tamamının ön test-son test problem çözme başarıları arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı farkın bulunması, problem kurma etkinliklerinin öğrencilerin problem çözme başarılarının geliştirilmesinde önemli bir etken olduğunu göstermektedir. Çalışmada problem kurmanın öğrencilerin problem çözme başarısına katkıda bulunması, problem kurmanın problem çözmeden bağımsız olmadığını vurgulayan çalışmaların (Cai & Hwang, 2002; English, 2003; Kar, Özdemir, İpek ve Albayrak, 2010; Silver, 1994; Silver & Cai, 1993, 1996) sonuçlarını desteklemektedir.

Sayı algılama düzeyleri farklı olan ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun problem kurma temelli öğretime yönelik olumlu görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir. Problem kurma öğretiminin ilgi çekici olduğu ve kavramsal öğrenmeye katkıda bulunduğuna yönelik görüşler ön plana çıkarılmıştır. İlköğretim matematik öğretmenleri problem kurma etkinliklerinin öğrencilerin kavramsal anlamalarına katkıda bulunduğunu ve dikkatlerini konuya çekmede yararlı olduğunu belirtmişlerdir (Işık, Işık & Kar, 2012). Bu çalışmada öğrenci görüşleri Işık ve Kar tarafından belirtilen bu sonucu desteklemektedir. Bazı öğrencilerin problem kurma etkinliklerini kendi sorunlarını çözme fırsatı olarak düşünmesi öğretmenler ve matematik eğitimcileri tarafından önemsenmelidir. Fakat ortaöğretime geçiş için yapılan SBS’de problem kurma etkinliklerine yer verilmemesi nedeniyle bazı öğrenciler problem kurma etkinliklerini bir yük olarak görmektedirler. Sınav odaklı öğretim, öğrencilerin sınav odaklı çalışmaları ve kurum dışı etkenler, problem kurma etkinliklerinin yük olarak görülmesinin nedenleri arasında düşünülebilir.

Çalışmada, problem kurma ve kurulan problemlerin çözülmesine dayalı yapılan öğretimin, sayı algılaması farklı olan ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin problem çözme başarıları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan öğretimin SD olan öğrencilerin problem çözme becerilerini de geliştirdiği, ayrıca öğrencilerin problem kurma öğretime karşı olumlu görüşlere sahip oldukları sonuçları da belirlenmiştir. Farklı sayı algılama düzeylerine sahip öğrencilerin ondalık sayılarla işlemler konusunda problem çözme başarılarının gelişimi dikkate alındığında problem kurma ve kurulan problemlerin çözülmesi etkinliklerine daha fazla önem verilmesi gerektiği söylenebilir. Problem kurma öğretiminin diğer matematik konularında sayı algılaması farklı öğrencilerin problem çözme başarıları üzerinde etkili olup olmadığı da tespit edilebilir. Yapılabilecek diğer çalışmalarda farklı problem kurma etkinliklerini kapsayacak şekilde öğrenme ve öğretme ortamları tasarlanabilir ve bu süreçte ortaya çıkabilecek eksikliklerin giderilmesine yönelik araştırmalar yapılabilir. Çalışmada nicel araştırma yaklaşımları içerisinde yer alan zayıf deneysel yöntemlerden tek grup öntest-sontest deneysel deseni esas alınmıştır. Bu durum yöntemden kaynaklanan sınırlılıkları da beraberinde getirmektedir. Bunun yanında kontrol grubunu da içerecek şekilde çalışmalar tasarlanarak, problem kurmaya dayalı öğretimin sayı algılaması farklı öğrencilerin problem çözme başarıları üzerindeki etkisi farklı öğretim yöntemleri ile karşılaştırılabilir.

Kaynakça

- Abu-Elwan, R. (1999). *The development of mathematical problem posing skills for prospective middle school teachers*. In A. Rogerson (Ed.) proceedings of the International conference on Mathematical Education into the 21st Century: Social challenges, Issues and approaches, (Vol. II, PP.1–8), Cairo, Egypt.
- Akay, H. (2006). *The examination of the effect of mathematics instruction with problem posing approach on students' academic achievement, problem solving ability and creativity (Unpublished doctoral dissertation)*, Gazi University, Ankara.
- Altun, M. (2005). *İlköğretim ikinci kademedeki matematik öğretimi*. Bursa: Aktüel Yayınları.
- Aunio, P., Hautamäki, J., Heiskari, P., & Luit, E. H. (2006). The early numeracy test in Finnish: children's norms. *Scandinavian Journal of Psychology*, 47, 369–378.
- Bilgin, T. & Akbayır, K. (2002). Lise 1. sınıf öğrencilerinin ondalık sayıları yorumlama ve uygulamada sahip oldukları kavram yanlışları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 10(1), 109-118.
- Brown, S. I. & Walter, M. I. (1983). *The art of problem posing*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Burton, L. (1999). The practices of mathematicians: What do they tell us about coming to know mathematics? *Educational Studies in Mathematics*, 37(2), 121–143.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cai, J. & Hwang, S. (2002). Generalized and generative thinking in U.S. and Chinese students' mathematical problem solving and problem posing. *Journal of Mathematics Behavior*, 21, 401-421.
- Cankoy, O. & Darbaz, S. (2010). Effect of a problem posing based problem solving instruction on understanding problem. *Hacettepe University Journal of Education*, 38, 11-24.
- Carboni, L. W. (2001). Number sense every day. <http://www.learnnc.org/lp/pages/783> 02.03.2010 tarihinde alınmıştır.
- Christou, C., Mousoulides, N., Pittalis, M., Pitta-Pantazi, D., & Sriraman, B. (2005). An empirical taxonomy of problem posing processes. *ZDM*, 37(3), 149-158.
- Crespo, S. & Sinclair, N. (2008). What makes a problem mathematically interesting? Inviting prospective teachers to pose better problems. *Journal Mathematics Teacher Education*, 11, 395–415.
- Crespo, S. (2003). Learning to pose mathematical problems: exploring changes in preservice teachers' practices. *Educational Studies in Mathematics*, 52, 243-270.
- Cunningham, R. (2004). Problem posing: an opportunity for increasing student responsibility. *Mathematics and Computer Education*, 38(1), 83-89.
- English, L. D. (1997). The development of fifth-grade children's problem-posing abilities. *Educational Studies in Mathematics*, 34, 183-217.
- English, L. D. (1998). Children's problem posing within formal and informal contexts. *Journal for Research in Mathematics Education*, 29(1), 83-106.
- English, L. D. (2003). *Problem posing in the elementary curriculum*. In F. Lester, ve R. Charles (Eds.), Teaching mathematics through problem solving. Reston, Virginia: National Council of Teachers of Mathematics.
- Greeno, J. G. (1991). *Number sense as situated knowing in a conceptual domain*. *Journal for Research in Mathematics Education*, 22(3), 170-218.
- <http://dipmat.math.unipa.it/~grim/EAbu-elwan8.PDF> 17.12.2009 tarihinde alınmıştır.
- Irwin, K. (1996). Making sense of decimals. In J. Mulligan & M. Mitchelmore (Eds) Children's number learning. (pp243–257). Adelaide: MERGA & AAMT.
- Işık, C. & Kar, T. (2011). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin sayı algılama ve rutin olmayan problem çözüme becerilerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 57-72.
- Işık, C. & Kar, T. (2012a). 7. sınıf öğrencilerinin kesirlerde toplama işlemine kurdukları problemlerin analizi. *İlköğretim Online*, 11(4), 1021-1035. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>

- Isık, C. & Kar, T. (2012b). An error analysis in division problems in fractions posed by preservice elementary mathematics teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice* 12(3), 2289-2309.
- Isık, C. & Kar, T. (2012c). Matematik dersinde problem kurmaya yönelik öğretmen görüşleri üzerine nitel bir çalışma. *Milli Eğitim Dergisi*, 194, 199-215.
- Isık, C., Isık, A., & Kar, T. (2012). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin doğal sayılarda kalanlı bölme işlemine yönelik problem kurma ve çözme becerilerinin araştırılması. *11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Rize*.
- Jordan, C. N., Kaplan, D., Olah, L. N., & Locuniak, M. N. (2006). Number sense growth in kindergarten: A longitudinal investigation of children at risk for mathematics difficulties. *Child Development*, 77(1), 153 – 175.
- Kar, T., Özdemir, E., İpek, A. S., & Albayrak, M. (2010). The relation between the problem posing and problem solving skills of prospective elementary mathematics teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1577–1583.
- Küçük, A. & Demir, B. (2009). İlköğretim 6–8. sınıflarda matematik öğretiminde karşılaşılan bazı kavram yanlışları üzerine bir çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 97-112.
- Launge, G. E. J. (2007). An examination of the relationships between teaching and learning styles, and the number sense and problem solving ability of year 7 students. Doktora Tezi. Sussex University, UK.
- Lavy, I. & Shriki, A. (2007). Problem posing as a means for developing mathematical knowledge of prospective teachers. *Paper presented at the meeting of 31st Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Seoul*.
- Lowrie, T. (2002). Young children posing problems: the influence of teacher intervention on the type of problems children pose. *Mathematics Education Research Journal*, 14(2), 87-98.
- Markovits, Z. & Sowder, J. (1994). Developing number sense: an intervention study in grade 7. *Journal for Research in Mathematics Education*, 25(1), 4-29.
- Matz, K. & Leier, C. (1992). Word problems and the language connection. *Arithmetic Teacher*, 39(8), 14-17.
- McIntosh, A., Reys, B. J., & Reys, R. E. (1992). A proposed framework for examining basic number sense. *For the Learning of Mathematics*, 12(3), 2-8.
- Milli Eğitim Bakanlığı[MEB], (2006). *İlköğretim matematik 6–8. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Moss, J. & Case, R. (1999). Developing children's understanding of the rational numbers: a new model and an experimental curriculum. *Journal for Research in Mathematics Education*, 30(2), 122-147.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), (2000). *Principles and standard for school mathematics*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- National Council of Teachers of Mathematics (1989). *Curriculum and evaluation standards for school mathematics*. Reston, VA: The Council.
- Sackur-Grisvard, C. & Leonard, F. (1985). Intermediate cognitive organizations in the process of learning a mathematical concept: the order of positive decimal numbers. *Cognition and Instruction*, 2(2) 157-174.
- Silver, E. A. & Cai, J. (1996). An analysis of arithmetic problem posing by middle school students. *Journal for Research in Mathematics Education*, 27, 521-539.
- Silver, E. A. & Cai, J. (1993). *Mathematical problem posing and problem solving by middle school students*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GA.
- Silver, E. A. (1994). On mathematical problem posing. *For the Learning of Mathematics*, 14(1), 19-28.
- Soylu, Y. & Soylu, C. (2005). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kesirler konusundaki öğrenme güçlükleri: kesirlerde sıralama, toplama, çıkarma, çarpma ve kesirlerle ilgili problemler. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 101-117.
- Stacey, K. & Steinle, V. (1999). A longitudinal study of children's thinking about decimals: a preliminary analysis. In O. Zaslavsky (Ed.), *Proc. 23rd Conference of the International Group for Psychology of Mathematics Education*. 4, (pp 233-240) Haifa, Israel: PME.

- Stacey, K., Helme, S., & Steinle, V. (2001). *Confusions between decimals, fractions and negative numbers: a consequence of the mirror as a conceptual metaphor in three different ways*. Paper presented at the meeting Conference of PME, Utrecht.
- Stickles, P.R. (2006). An analysis of secondary and middle school teachers' mathematical problem posing (Unpublished doctoral dissertation). University of Indiana University. Bloomington.
- Stoyanova, E. (1998). Problem posing in mathematics classrooms. In A. McIntosh, & N. Ellerton (Eds.), *Research in mathematics education: A contemporary perspective* (pp.164-185). Perth: MASTEC Publication.
- Toluk-Uçar, Z. (2009). Developing pre-service teachers understanding of fractions through problem posing. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 166-175.
- Yuan, X. & Sriraman, B. (2010). An exploratory study of relationships between students' creativity and mathematical problem-posing abilities. B.Sriraman, K. Lee (eds.), *The Elements of Creativity and Giftedness in Mathematics*, xx-xy.

Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışlarının, Kaygı, Başarısızlık Korkusu, Benlik Saygısı ve Başarı Amaçları ile Açıklanması

Explanation of Students' Academic Procrastination Behaviors with, Anxiety, Fear of Failure, Self-Esteem and Achievement Goals

Mehmet KANDEMİR*

Özet

Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin akademik sorumluluklarına yönelik yaptıkları akademik erteleme davranışlarını, kaygı, başarısızlık korkusu, benlik saygısı ve başarı amaç oryantasyonlarıyla açıklamaktır. Betimsel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu Araştırma, Ankara ili içinde farklı dershanelerde üniversite sınavına hazırlanan öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Araştırma kapsamında 176'ı erkek ve 200'ü kız olmak üzere toplam 376 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırmada veriler için Akademik Erteleme Ölçeği, Spielberg Durumluluk Kaygı Ölçeği, Başarısızlık Korkusu Ölçeği, Rosenberg Benlik Saygısı Envanteri, Başarı Amaçları Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel analizi için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu, Çoklu Regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını; benlik saygısı, kaygı, başarısızlık korkusu ve başarı amaçları değişkenleriyle açıklanmaya çalışıldığı araştırmada sıralanan değişkenlerin bir model içinde akademik erteleme davranışını açıkladığı bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Akademik Erteleme, Kaygı, Başarısızlık Korkusu, Benlik saygısı, Başarı Amaçları

Abstract

The goal of this study is to explain academic procrastination behaviors of students about their academic responsibilities with the anxiety, fear of failure, self esteem and achievement goals. Study group of this research, in which descriptive survey model was used, consist of students preparing for university exam in different training centers in Ankara. Totally 376 students were questioned in scope of this research; 176 of them were male while 200 of them were female. Academic Procrastination Scale, Spielberg State Anxiety Inventory, Fear of Failure Scale, Coopersmith Self Esteem Inventory and Achievement Goals Scale were used for gathering data in the research. Pearson Moment Correlation Coefficient and Multiple Regression analysis were used for the statistical analysis of data. At the end of the research, it was found that, in the study, in which self esteem, anxiety, fear of failure and achievement goals variables were used in order to explain postponement behaviors, explain academic procrastination behaviors in a model.

Keywords: Academic Procrastination, Anxiety, Fear Of Failure, Self-Esteem, Achievement Goals

* Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, mkandemir61@gmail.com

Giriş

Tamamlanması gereken işlerin gerçekçi olmayan bir şekilde daha sonraki zamanlara bırakılması (Lay, 1986) ya da kısa vadede elde edilecek ödüllerin, uzun vadede elde edilecek ödüllere tercih edilmesi olarak da tanımlanan (Roberts, 1997) erteleme davranışı bireyi pek çok yaşam alanında etkilemektedir. Farklı yaşamsal alan ve sorumluluklarla ilişkili olan erteleme davranışıyla ilgili yapılan çalışmalarda, erteleme davranışının bireyin eğitim hayatıyla da ilişkili olduğu görülmektedir (Aydoğan, 2008; Hill, Chabot, ve Barral, 1978; Kachgal, Hansen, ve Nutter, 2001; Kağan, 2009; Kandemir, 2010; Özer ve Altun; Schouwenberg, 1995; Solomon ve Rothblum, 1984). Bireylerin okul yaşamıyla ilişkili olarak yaptığı erteleme davranışları, “akademik erteleme” olarak bilinmektedir. Rothblum, Solomon ve Murakami (1986) akademik ertelemeyi, akademik görevleri sürekli veya bazen geciktirme eğilimi ve sonucunda kaygı yaşama olarak tanımlamışlardır. Akademik erteleme davranışı, özellikle okullarda öğrencilerden beklenen sınavlara hazırlanma, ödev yapma, akademik danışmanla yapılacak toplantıyı ve projeleri tamamlama gibi alanlarda görülen bir sorundur (Dryden, 2000; Johnson, ve Bloom, 1995; Milgram, Mey-Tal, ve Levison, 1998; Roberts, 1997). Literatür incelendiğinde, akademik erteleme davranışının, akademik başarısızlık yaşaması (Burka ve Yuen, 1983; Ferrari ve diğerleri, 2007; Knaus, 1998), zor derslerden geri kalması (Rothblum, Solomon ve Murakami, 1986), okul devamsızlığı yapması ve okulu bırakması gibi olumsuz sonuçlar getirmektedir (Knaus, 1998). Akademik erteleme ile ilgili literatür incelendiğinde, bu davranışın öğrenciler tarafından yaygın bir şekilde yapıldığını görülmektedir. Ellis ve Knaus (1977), üniversite öğrencilerinin yaklaşık %70’inin akademik görevlerini zamanında yapmadıkları tespit edilmiştir. Solomon ve Rothblum (1984) bir grup üniversite öğrencisiyle yaptıkları çalışmada, öğrencilerin %46’sının ödev/proje yazmada, %30’unun haftalık okuma ödevlerini yapmada, %28’inin sınavlara hazırlanmada, %23’ünün derslere düzenli olarak devam etmede erteleme davranışlarının yapıldığı belirtmektedir. Hill ve diğ., (1978) yaptığı bir çalışmada, üniversite öğrencilerinin %90’ı en azından arada sırada da olsa akademik erteleme yaptıklarını, %50’si yarı yarıya ya da yarıdan daha fazla zamanlarda kendileri erteleme yaptıklarını ortaya çıkarmıştır. McCown ve Roberts, (1994) erteleme sıklığını 1543 tane üniversite öğrencisi üzerinde araştırmıştır. Araştırma sonucunda, 1. sınıf öğrencilerinin %19’u, 2. sınıf öğrencilerinin %22’si, 3. sınıf öğrencilerinin %27’si ve son sınıf öğrencilerinin %31’i akademik ertelemeyi önemli, kişisel stres kaynağı olarak gördüklerini bulmuşlardır. Ayrıca, 1. sınıf öğrencilerinin %23’ü, 2. sınıf öğrencilerinin %27’si, 3. sınıf öğrencilerinin %32’si ve son sınıf öğrencilerinin %37’si erteleme eğiliminin akademik başarıya engel olabileceği inancını destelemektedir.

Akademik ertelemenin nedenselliğine yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde, akademik erteleme davranışının nedensellik yelpazesinin geniş olduğu görülmektedir. ertelemenin pek çok nedeni olduğu görülmektedir. Erteleme eğiliminin nedenleri ile ilgili çalışmalara bakıldığında, bireyin zamanı yönetmedeki yetersizliği, özyeterlilik inançları, göreve ilişkin rahatsızlık duygusu, kişisel özellikler (sorumluluk, mükemmeliyetçilik, vb), irrasyonel düşünceler, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne babanın eğitim düzeyi, konsantrasyon güçlüğü, başarısızlık korkusu, başarı amaçların oryante etmede yetersizlik, düşük benlik saygısı, kaygı, gerçekçi olmayan beklentiler, çalışma alışkanlıkları bireylerin en temel erteleme nedenlerini oluşturmaktadır (Aydoğan, 2008; Balkis, 2006; Ferrari, Fransisco, Morales, 2007; Howell ve Watson, 2007; Kandemir, 2010; Pfeister, 2002; Watson, 2001).

Araştırmada önemli bir değişken olarak kullanılan kaygı ile ilgili literatür incelendiğinde, sınav kaygısı ile akademik erteleme arasında önemli ilişki olduğu görülmektedir. Scher ve Ostarman (2002), sınav kaygısını, erteleme etkileyen en önemli nedenlerinden olduğunu ifade etmektedir. Ferrari ve diğ. (1995)’nin yaptığı araştırmada, kaygı ve erteleme davranışları arasında karşılıklı bir ilişki olduğunu ifade etmektedir. Araştırmada yüksek kaygılı bireylerin daha fazla erteleme eğiliminde olduklarını ifade bulunmuştur. Araştırmada bu bulgu, Scher ve Ostarman (2002) 120 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmayla paralel olduğu görülmektedir. Aynı zamanda, Aydoğan (2008)’nın 400 lise öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada, kaygı ile akademik erteleme arasında düşük düzeyde ilişki olduğu görülmektedir.

Akademik ertelemenin nedenselliğine yönelik araştırmalarda, erteleme eğiliminin benlik saygısı ile de ilişkili olduğu görülmektedir (Aydoğan, 2008; Ferrari, 1992; Ferrari ve Patel, 2004; Ferrari ve diğ., 2007; Kandemir, 2010). Kişinin kendisini yetenekli, önemli, başarılı ve değerli biri olarak algılama derecesi, kişinin bireysel olarak kendisini değerlendirmesi olarak tanımlanan benlik saygısının (Brooks, 2004), düşüklüğü ya da yüksekliği akademik erteleme davranışını etkilediğine ilişkin çalışmalar literatürde görülmektedir. Solomon ve Rothblum (1984) ve Ferrari ve diğ., (2007) tarafından yapılan çalışmalarda, benlik saygısı ile erteleme arasında bir ilişki bulunmuştur. Türkiye’de, Aydoğan (2008) ve Kandemir (2010), tarafından yapılan çalışmalarda benlik saygısı ile akademik erteleme arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır. Sözü edilen araştırmalarda, benlik saygısının düşmesi ile birlikte akademik erteleme davranışlarının arttığı görülmektedir. Bunların yanında, öğrencilerin başarısızlık korkusu akademik erteleme davranışını etkileyen önemli bir faktör olduğu ilgili literatürde görülmektedir. Middleton ve Midgley’in (1997) yaptığı araştırmada öğrencilerin başarısız görünmemek için sürdürdükleri çalışmalardan uzaklaşarak, akademik erteleme yaptıklarını bulmuşlardır. Yine,

Özer ve Altun (2011) tarafından yapılan çalışmalarda, akademik erteleme ile başarısızlık korkusu arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Fatimah, Lukman, Khairudin, Shahrazad ve Halim (2011) tarafından yapılan bir araştırmada, başarısızlık korkusu ile akademik erteleme arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Akademik erteleme davranışının açıklanmaya çalışıldığı araştırmalarda, “başarı yönelimi (hedefleri) diğer bir deyişle başarı amaç oryantasyonu” önemli bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Başarı amaç oryantasyonları, başarılabacak olayın başında kendimize koyduğumuz hedefler olarak bilinmektedir (Ames, 1992; Berry, 2007; Linnenbrink ve Pintrich, 2002; Perkins, 2006). Bir motivasyon kuramı olan başarı amaçları, literatür incelendiğinde erteleme davranışıyla ilişkili olduğu görülmektedir (Howell ve Watson, 2007; McGregor ve Eliot, 2002; Pintrich, 2000; Wolters, 2003). Araştırmalar, başarı amaçlarının boyutları ile akademik erteleme arasında pozitif ve negatif yönlü ilişkililere rastlanmıştır. Secher ve Osterman (2002)’nin yapmış olduğu bir çalışmada, erteleme davranışı ile öğrenme başarı amacı arasında negatif yönlü bir ilişkisi olduğunu ortaya çıkarmıştır. Howell ve Watson (2007)’nin üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı bir çalışmada, öğrenme yaklaşma yöneliminin erteleme davranışı ile negatif yönlü bir ilişki olduğu, öğrenme kaçınma ile pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Kandemir (2010) tarafından yapılan araştırmada, başarı amaçlarının akademik ertelemeyi açıklayan önemli bir değişken olduğu bulunmuştur. Yine, Özer ve Altun (2011) ‘un yaptığı araştırmada, başarı amaçlarının, akademik ertelemeyi açıklamada önemli bir değişken olduğu bulunmuştur.

Yukarıdaki değerlendirmeler dikkate alındığında, akademik erteleme davranışı, davranışın nedenlerini, ilişkili olduğu düşünülen benlik saygısı, kaygı, başarı amaçları gibi değişkenlerle ilişkisini inceleyen araştırmalara rastlanmıştır. Fakat bu önemli değişkenlerin akademik ertelemeyi, birlikte nasıl etkilediğine ilişkin çalışmalara yer verilmemiştir. Yapılan araştırma, akademik erteleme davranışını, sınav kaygısı, benlik saygısı, başarısızlık korkusu ve başarı amaçlarıyla birlikte nasıl açıklandığını öğrenmeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda düşünüldüğünde, yapılan araştırma, akademik erteleme ile ilgili literatüre önemli katkılar sağlayacağı düşünülmüştür. Aynı zamanda akademik erteleme ile ilgili araştırmalar daha çok, üniversite öğrencileri üzerindedir. Yapılan bu araştırma, akademik sorumlulukların yoğun olduğu üniversiteye hazırlık aşamasındaki öğrenciler üzerinde olması, araştırmayı anlamlı kılan önemli bir faktör olduğu düşünülebilir.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, araştırma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi hakkında bilgi verilecektir.

Araştırma Modeli

Araştırma, tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Araştırmada, üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin akademik erteleme davranışlarını, sınav kaygısı, benlik saygısı, başarısızlık korkusu ve başarı amaçlarıyla açıklamaya çalışan betimsel bir araştırmadır.

Araştırma Grubu

Araştırma, Ankara ili içinde farklı dershanelerde üniversite sınavına hazırlanan öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Araştırma kapsamında 176’ı erkek ve 200’ü kız olmak üzere toplam 376 öğrenciye ulaşılmıştır. Öğrencilere ölçek formları dağıtılmadan önce, uygulama hakkında kısa bilgiler verildi. Daha sonra ölçekler öğrencilere dağıtılarak, her bir ölçek öğrencilere tanıtılarak, uygulama başlatıldı.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama amacıyla sırasıyla, akademik erteleme ölçeği, sınav kaygısı ölçeği, benlik saygısı ölçeği, başarısızlık korkusu ölçeği ve başarı amaçları ölçekleri kullanılmıştır.

Aitken Akademik Erteleme Ölçeği: Aitken (1982) tarafından, öğrencilerin akademik görevleri erteleme eğilimlerini ölçmek amacıyla geliştirilmiş, Balkis (2007) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek tek boyutludur ve 5’li likert tipi toplam 16 maddeden oluşmaktadır. Bireylerden kendilerini her madde için 1 (Tamamıyla Yanlış) ile 5 (Tamamıyla Doğru) puan aralığında derecelendirmeleri istenmektedir. Yüksek puanlar bireylerin erteleme eğilimine sahip olduklarını gösterir. Balkis (2007) tarafından yapılan uyarlama çalışmalarında, ölçeğin geçerlik çalışmaları için, Akademik Erteleme Eğilimi Ölçeği ile Erteleme Eğilimi Ölçeği birlikte üniversite öğrencilerine uygulanmış, yapılan analizler sonucunda iki ölçekteki toplam puanlar arasındaki korelasyon katsayısı ($r = .72, p < .05$) bulunmuştur. Araştırmacı tarafından Türkçeye çevrilen ölçek, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünde görev yapan üç öğretim üyesi tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiş, ölçeğin son şekli çeviriler karşılaştırılarak elde edilmiştir. Daha sonra ölçek, Pamukkale Üniversitesi Eğitim

Fakültesinde farklı bölümlerinde öğrenim gören 293 öğrenciye uygulanmıştır. Bunların 100'üne dört hafta sonra güvenilirlik için test-tekrar test uygulaması yapılmıştır. Ölçekteki her maddenin akademik görevleri erteleme eğilimi düzeyini ölçüp ölçmediğini ayırt etmek için madde toplam (item-total) korelasyonlarına bakıldığında, .33 ile .73 arasında bir değişim olduğu görülmüştür. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alfa (α) = .89 olarak görülmüştür Test- tekrar test güvenilirliği için yapılan analizlerde Pearson korelasyon katsayısı $r = .87$, $p < .001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek için faktör analizi yapılmıştır. Faktör Analizi sonucunda ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Tek faktörün açıkladığı varyans % 38 ve bu faktöre ait öz değer 6.14'tür.

Durumluluk Kaygısı Ölçeği: Spielberg ve arkadaşları tarafından (1970) geliştirilmiş olup Durumluluk-Süreklilik Kaygı Envanteri, Spielberg'in iki faktörlü kaygı kuramına dayanmaktadır. Durumluluk Kaygı Envanteri, kısa 20 ifadeden oluşan bir öz-değerlendirme ölçeği olup, bireyin belirli bir anda ve belirli koşullarda kendini nasıl hissettiğini belirler. Durumluluk Kaygı Ölçeği maddelerinde ifade edilen duygu ve davranışlar bu tür yaşantıların şiddet derecesine göre dörtlü likert olarak doldurulur (Le Compte ve Öner, 1998). Ölçeğin güvenilirlik katsayıları, .94 il .96 arasında bulunulmuştur. Türkçe formunun madde güvenilirliği korelasyonları için .42 ile .85 arasındadır. Test-tekrar test yöntemiyle hesaplanan güvenilirlik katsayısı ise, .26 ile .68 arasında değişmektedir (Öner ve Le Compte, 1998).

Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği: Rosenberg (1965) tarafından geliştirilmiş olan ve 63 maddeden oluşan ölçeğin 12 alt ölçeği olan ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması aşamasını Demirtaş ve Dönmez (2006) tarafından yapılmıştır. Benlik saygısını ölçeği 10 maddeden oluşan 4 dereceli Likert tipi bir ölçektir (1: hiç katılmıyorum, 2: katılmıyorum, 3: katılıyorum, 4: tamamen katılıyorum) ve sorulardan beşi ters kodlanmıştır. Çuhadaroğlu (1986) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçeğin test tekrar test güvenilirliği 0.89, geçerliği ise 0.71'dir.

Başarısızlık Korkusu Ölçeği: Başarısızlık korkusu ölçeği, ilgili literatür dikkate alınarak araştırma kapsamında geliştirilmiştir. İlgili literatür taramasından sonra oluşturulan 12 maddeden oluşan madde havuzu, uzman görüşü alınarak 315 ortaöğretim son sınıf öğrencisine uygulaması yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Belirlen bu faktörler, literatür dikkate alınarak ve faktör yapıları dikkate alınarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin, yapı geçerliğine ilişkin, yapılan faktör analizinde, tek faktör boyutunu ölçebilecek özellikte faktör yükü .41 ile .76 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçekte açıklanan varyans %42 olarak bulunmuştur. Daha sonra ölçeğin güvenilirlik çalışmasına yer verilmiştir. Elde edilen puanların ne derece güvenilir olduğunu değerlendirmek için madde analizine dayalı olarak hesaplanan Cronbach alfa iç-tutarlılık katsayılarına bakılmıştır. Cronbach alfa iç-tutarlılık katsayılarına .82 olarak bulunmuştur.

Başarı Yönelimi (Amaçları) Ölçeği: Akın (2006) tarafından geliştirilen ölçeğin geliştirme sürecindeki örneklemini, Sakarya Üniversitesi'nde öğrenim gören 728 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Ölçeğin geçerliği için, açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve sonucunda toplam varyansın % 45.5'ini açıklayan ve 47 maddeden oluşan 4 faktörlü bir ölçme aracı elde edilmiştir. Bu faktörler öğrenme-yaklaşma yönelimi, öğrenme-kaçınma yönelimi, performans-yaklaşma yönelimi ve performans-kaçınma yönelimi olarak adlandırılmıştır. Bulgular ölçeğin faktör yüklerinin .60 ile .89 arasında, madde-toplam korelasyonlarının ise .48 ile .92 arasında sıralandığını ortaya koymuştur. Ölçeğin güvenilirliği için, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayılarına ve test-tekrar test güvenilirlik katsayılarına bakılmıştır. Ölçeğin, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları alt boyutlar için .92 ile .97 arasında, test-tekrar test güvenilirlik katsayıları ise .77 ile .86 arasında değişmektedir. Bu sonuçlara göre 2X2 Başarı Yönelimleri Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ve araştırmalarda kullanılabileceği söylenebilir. Literatür incelendiğinde "başarı amaçları ölçeğinin", öğrenme kaçınma ve öğrenme yaklaşma, boyutlarının erteleme davranışlarıyla ilişkili olduğu görülmektedir. Bu yüzden araştırmada, öğrenme yaklaşma ve öğrenme kaçınma başarı amacı boyutları kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmada, akademik erteleme, benlik saygısı, kaygı, başarısızlık korkusu ve başarı amaçları değişkenleriyle ne düzeyde açıklandığını öğrenmek için çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmadan önce ilişkili değişkenler arasındaki korelasyon yeterliliklerine bakılmıştır.

Tablo 1

Değişkenler Arasında Korelasyon Değerleri

Değişken	1	2	3	4	5	6	7	8
Akademik erteleme (1)	1							
Kaygı (2)	.18**	1						
Benlik (3)	.13*	.49**	1					
Başarısızlık korkusu (4)	.25**	.61**	.19	1				
Öğrenme yaklaşma (5)	.05	.36**	.47**	.14	1			
Öğrenme kaçınma (6)	.12*	.49**	.39**	.29**	.61**	1		
Performans yaklaşma (7)	.02	.42**	.27**	.27**	.37**	.52**	1	
Performans kaçınma (8)	.32**	.51**	.34**	.51**	.28**	.45**	.61**	1
Toplam	373	372	376	376	376	376	376	376

* p<.05, ** p<.01

Açıklayıcı değişkenlerle akademik erteleme arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde modelde akademik erteleme ile kaygı arasındaki ilişkinin ($r=.18$, $p<.01$) düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre değerlendirildiğinde öğrencilerin akademik erteleme davranışları ile yaşadıkları kaygı pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda, akademik erteleme ile benlik saygısı arasında arasındaki ilişkinin ($r=.13$, $p<.05$) düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre değerlendirildiğinde öğrencilerin akademik erteleme davranışları ile kendilerine olan saygı pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Araştırmada sonucunda, akademik erteleme ile başarısızlık korkusu arasında arasındaki ilişkinin ($r=.25$, $p<.01$) düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda, akademik erteleme ile öğrenme yaklaşma arasında arasındaki ilişkinin ($r=.12$, $p<.05$), akademik erteleme ile performans kaçınma arasında ($r=.32$, $p<.01$) düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Elde edilen ve çoğunluğu orta düzeyde olan korelasyonel değerler akademik erteleme ile açıklayıcı değişkenler arasında regresyon analizi yapılabilmesine yönelik uygunluğu açıklamaya yardımcı olmaktadır.

Tablo 2

Akademik Ertelemeyi Yordayıcı Çoklu Regresyon Analizi Değerleri

	B	Standart Hata	β	T	P	Kısmi R	İkili R	R ²	F
(Constant)	44.17	4.0045		11.031	.00	.24		.41	10.86
Benlik	-.02	.1118	-.01	-.18	.85	.855	.09		
Başarısızlık korkusu	.239	.099	.16	2.42	.16	.016	.29		
Kaygı	-.03	.0809	-.03	-.42	.67	.674	.17		
Öğrenme yaklaşma	.026	.1281	.01	.19	.85	.842	.05		
Öğrenme kaçınma	.06	.1456	.03	.41	.68	.682	.11		
Performans yaklaşma	-.43	.1008	-.28	4.28	.00	2E-05	.02		
Performans kaçınma	.737	.1241	.41	5.94	.00	7E-09	.33		

Tablo 2 incelendiğinde üniversiteye hazırlık öğrencilerinin akademik erteleme düzeylerinin bir bütün olarak ilişkin puanlarca benlik saygısı, başarısızlık korkusu, kaygı, başarı amaçları ile açıklandığı görülmektedir ($R = .41$, $R^2 = .17$, $F = 10.86$, $p < .001$). Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde görece önem sırasının; performans kaçınma ($\beta = .41$) daha sonra ise sırasıyla performans yaklaşma ($\beta = -.28$) ve başarısızlık korkusu ($\beta = .16$) olduğu görülmüştür. Bu bağlamda düşünüldüğünde, akademik erteleme davranışını, en fazla açıklayan değişkenin, performans kaçınma başarı amaçları olduğu görülmektedir. Aynı zamanda, başarısızlık korkusu ve performans yaklaşma başarı amaçlarının da öğrencilerin akademik erteleme davranışını açıklayan önemli açıklayıcılar olduğu görülmektedir. Diğer ilişkili değişkenlerin, model içinde etki gücünün azaldığı görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Üniversiteye hazırlık öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını; benlik saygısı, kaygı, başarısızlık korkusu ve başarı amaçları değişkenleriyle açıklanmaya çalışıldığı araştırmada sıralanan değişkenlerin bir model içinde akademik erteleme davranışını açıkladığı bulunmuştur. Araştırmada, performans yaklaşma başarı amacının akademik ertelemeyi açıklamada önemli bir değişken olduğu ortaya çıkmıştır. Performans yaklaşma başarı amacı, akademik ertelemeyi negatif yönde açıkladığı görülmektedir. Seo'nun (2009) yaptığı çalışmada, akademik erteleme davranışları ile kaçınma davranışı arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu bulmuştur. Howell ve Buro (2009) tarafından yapılan çalışmada performans yaklaşma başarı amacının öğrencilerin akademik erteleme davranışını negatif yönlü fakat anlamlı düzeyde açıklamadığı görülmektedir. Öğrencilerin yüksek not alma isteğindeki artış olarak bilinen performans yaklaşma başarı amacı, erteleme eğilimini azaltmaktadır. Öğrenciler yüksek not almak istediği için, daha fazla çalışmak istedikleri, akademik sorumluluklarına daha fazla zaman ayırdığı şeklinde bulgu yorumlanabilir.

Araştırmada modele anlamlı katkı sağlayan en önemli değişkenin performans kaçınma başarı amaçlarının olduğu görülmektedir. Araştırmada, akademik ertelemeye ilişkili değişkenlerden performans kaçınma başarı amacının akademik erteleme .41 düzeyinde, pozitif yönlü anlamlı bir şekilde açıkladığı görülmektedir. İlgili literatürde bu sonucu destekleyen araştırmalara ulaşılmıştır. McGregor ve Eliot (2002), kaçınma yöneliminin başarısızlık kaygısından olduğunu belirtmektedir, bu yüzden erteleme ile kaçınma yönelimi arasında pozitif yönlü ilişkili olduğu söylenebilir. Howell ve Watson (2007)'nin üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı bir çalışmada, öğrenme yaklaşma yöneliminin erteleme davranışı ile negatif yönlü bir ilişki olduğu, erteleme davranışının, performans kaçınma yönelimleri ile pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Seo'nun (2009) yaptığı çalışmada, akademik erteleme davranışları ile kaçınma davranışı arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu bulmuştur. Özer ve Altun' un (2011) yaptığı araştırmada, performans kaçınma başarı amaçları ile akademik erteleme arasında pozitif yönlü önemli bir ilişki olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak kişinin, yüksek not alamama korkusu ile ilişkili olan performans kaçınma düzeyinin artması öğrencilerin akademik erteleme davranışı önemli düzeyde artırdığını söylemek mümkündür. Bu durum öğrencinin başarısızlık korkusu ile de ilişkili olduğu düşünülebilir. İki kavram arasındaki korelasyon incelendiğinde, performans kaçınma ile başarısızlık korkusu arasında önemli bir ilişki (.51) olduğu görülmektedir. Aynı zamanda, araştırma sonucunda, başarısız korkusunun öğrencilerin akademik erteleme davranışını açıklamada önemli bir değişken olduğunu ortaya çıkmıştır. Başarısızlık korkusu ve akademik erteleme arasındaki ilişkiyi dönük yapılan araştırmalarda iki değişken arasında önemli bir ilişki olduğunu açıklayan çalışmalara rastlanmaktadır. Fatimah ve diğ., (2011) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin başarısızlık korkusunun, akademik erteleme davranışlarını açıklamada önemli bir değişken olduğunu ortaya çıkarmıştır. Türkiye'de, Özer ve Altun' un (2011) yaptığı araştırma da bu bulguyu desteklemektedir. Öğrencilerin, performans gösterememe korkusu, başarısızlık korkusunun ortak paydası olan korku, öğrencinin akademik erteleme davranışı yapmasına neden olduğu söylenebilir. Araştırmada, benlik saygısı ile akademik erteleme arasında anlamlı bir ilişki görülmektedir. Bu bulguyu destekleyen araştırmalar oldukça fazladır. Solomon ve Rothblum, (1984) , Ferrari, (1992), Ferrari ve Patel, (2004), Ferrari ve diğ., (2007), Aydoğan (2008) ve Kandemir (2010) tarafından yapılan araştırmalarda, benlik saygısının akademik ertelemeye negatif yönlü ilişkiler bulunmuştur. Yapılan bu araştırmada açıklayıcı değişken olarak, benlik saygısı önemli bir değişken olarak görünmemektedir. Benlik saygısı regresyon modeline girdiğinde, benlik saygısından daha önemli değişkenler öne çıkmış olabilir. Ya da benlik saygısı diğer değişkenlere akademik ertelemeyi açıklamada aracılık yapmış olabilir. Çünkü, Aydoğan' a (2008) göre, erteleme davranışı, kişinin benlik saygısını korumak amacıyla başvurmuş olduğu bir durumdur. Kişi böylelikle, olması gerekenden farklı bir benliğe sahip olarak kendisi için ideal bir benlik yaratmış olur ve gerçek benliğinden uzaklaşır. Örneğin, öğrencilerin başarısızlık korkusu ya da performans kaçınma sonucunda yaptıkları akademik erteleme davranışı benlik değerini koruma ihtiyacından kaynaklanabilir. Yani öğrenciler başkaları tarafından başarısız olarak algılanmak istemeyebilir.

Araştırmada, kaygı ile akademik erteleme arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmasına rağmen, akademik ertelemeyi açıklayan önemli bir değişken görülmemektedir. Kaygı ile erteleme davranışı arasında ilişkiyi açıklayan literatürde araştırmalara rastlanmıştır. Scher ve Ostarman (2002), sınav kaygısını, erteleme etkileyen en önemli nedenlerinden olduğunu ifade etmektedir. Araştırmada bu bulgu, Scher ve Ostarman (2002) 120 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmayla paralel olduğu görülmektedir. Aynı zamanda, Aydoğan (2008)'nin 400 lise öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada, kaygı ile akademik erteleme arasında düşük düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Araştırmada kullanılan regresyon modelinde, ertelemenin daha önemli değişkenlerden tarafından açıklanması, kaygının akademik ertelemeyle ilişkiseliliğini, kaygıyı, açıklayıcı duruma getirmemiş olabilir. Ya da akademik erteleme, kaygıyı açıklayıcı bir değişken olabilir. Ferrari ve diğ. (1995)'nin yaptığı araştırmada, kaygı ve erteleme davranışları arasında karşılıklı bir ilişki olduğunu ifade etmekte ve kaygı hem akademik ertelemenin bir nedeni hem de sonucu durumunda olabileceğini ifade etmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, araştırmada iki değişken arasında çıkan ilişki, akademik ertelemenin kaygıyı açıklayıcı olabileceğine ilişkin bir işaret olabilir. Yeni bir araştırmada, akademik ertelemenin, kaygıyı açıklamada bir yordayıcı değeri olup olmayacağı araştırılabilir. Böylelikle, iki değişken arasındaki ilişkinin yönü belirlenebilir.

Üniversiteye hazırlık öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını; benlik saygısı, kaygı, başarısızlık korkusu ve başarı amaçları değişkenleriyle açıklanmaya çalışıldığı araştırmada sıralanan değişkenlerin bir model içinde akademik erteleme davranışını açıkladığı bulunmuştur. Araştırma sonuçlarının, diğer eğitim kademelerine genellenmesi için araştırmanın diğer kademelerde de yapılması önemlidir. Araştırmada kullanılan değişkenlerin, birbirleriyle ilişkili değişkenler olduğu görülmektedir. Bu değişkenleri, hangisinin diğerini yordadığına ilişkin araştırmalar yapılması, öğrencilerin eğitsel davranışlarını daha iyi açıklamada önemli olabilir. Değişkenlerin akademik ertelemeyi açıklamada, hangilerinin aracılık etkisinin, hangisinin doğrudan etkisinin olduğunu anlamak için, nedensel-karşılaştırmalı araştırma modellerinin ve farklı regresyon modellerinin kullanıldığı araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Akın, A., (2006). *Başarı amaç oryantasyonları ile bilişötesi farkındalık, ebeveyn tutumları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ames, C. (1992). Classroom: goals, structures and student motivation. *Journal of Education Psychology*, 84 (3), 261-271
- Archer, J. (1994). Achievement goals as a measure of motivation in University Students. *Contemporary Education Psychology*, 19, 430-446.
- Aydoğan, D. (2008). *Akademik erteleme davranışlarının benlik saygısı, durumluluk kaygı ve öz-yeterlik ile açıklanabilirliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Balkıs, M. (2006). *Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin, karar verme tarzları ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Balkıs, M. (2007). Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin, karar verme stilleri ile ilişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1, 21, 67.
- Berry, L. S. (2007). *Achievement goal orientation and hope: predicting success on the ACT*. The College of Education of Aurora University.
- Brooks, (2004). *Self-esteem and resilience*. Schwablearning.org.
- Burka, J. B., & Yuen, L. M. (1983). *Procrastination: Why you do it, what to do about it*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Coopersmith, S., (1967). *the antecedents of self-esteem*, San Francisco. Freeman.
- Çuhadaroglu, F., (1986). *Adolesan benlik saygısı*. Yayınlanmamış uzmanlık tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Demirtaş ve Dönmez (2006), Yakın İlişkilerde Kıskançlık: Bireysel, İlişkisel ve Durumsal Değişkenler. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 17 (3). 181-191.
- Dryden, W. (2000). *Ertelemek yaşamı kaçırmaktır*. (Çev. Günhan Günay). İstanbul: Rota Yayınları.
- Ellis, A., & Knaus, W. J. (1977). *Overcoming procrastination*. New York: Signet Books.
- Farran, B. (2004). Predictors of Academic Procrastination in College Students. *Unpublished Doctoral Dissertation*. Fordham University. ABD.
- Fatimah, O., Lukman, Z.M., Khairudin, R., Shahrazad W. S. & Halim, W, F. (2011). Procrastination's Relation with Fear of Failure, Competence Expectancy and Intrinsic Motivation. *Pertanika J. Soc. Sci. & Hum.* 19 (S): 123 - 127
- Ferrari, J. R. (1992). Procrastinators and perfect behavior: An exploratory factor analysis of self-presentation, self-awareness, and selfhandicapping components. *Journal of Research in Personality*, 26, 75-84.

- Ferrari, J. R., Johnson, J. L. & McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. New York : Plenum Press.
- Ferrari, J. & Patel, (2004). Social comparisons by procrastinators: rating pers with similar or dissimilar delay tendencies. *Personality and Individual Differences*, 37, 1493–1501.
- Ferrari, J. & Arkadaşları (2007). Examining the self of chronic procrastinators: actual, ought and undesired attributes. *Personality and Individual Differences*, 5(2), 115–123.
- Hill, M., Hill, D., Chabot, A. ve Barral, J. (1978). A survey of college faculty and student procrastination. *College Student Journal*, 12, 256-262.
- Howell, A. & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43, 167–178
- Howell, A. & Buro, K. (2009). Implicit beliefs, achievement goals, and procrastination: A mediational analysis. *Learning and Individual Differences*, 19, 151-154
- Johnson, J. L., & Bloom, A. M. (1995). An analysis of the contribution of the five factors of personality to variance in academic procrastination. *Personality ve Individual Differences*, 18, 127-133.
- Kachgal, M. M., Hansen, L. S. & Nutter, K. J. (2001). Academic procrastination prevention intervention: Strategies and recommendations. *Journal of Developmental Education*, 25(1), 14-26.
- Knaus, W. J. (1998). *Do it now! Break procrastination habit (second edition)*. New York: Jonn Wiley ve Sons, Inc.
- Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20, 474-495.
- Linnenbrink, E. A. & Pintrich, P. R.(2002). Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model. *Educational Psychologist*, 37(2), 69–78.
- McGregor, H. A., & Elliot, A. J. (2002). Achievement goals as predictors of achievement-relevant processes prior to task engagement. *Journal of Educational Psychology*, 94, 381–395.
- Middleton, M., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An under-explored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.
- Milgram, N, Mey-Tal, G. & Levison, Y. (1998). Procrastination, generalized or specific, in college students and their parents. *Personality and Individual Differences*, 25, 297-3 16.
- Kağan M (2009). Determining the variables which explain the behavior of academic procrastination in university students. *Ankara University J. Fac. Educ. Sci.*, 42(2): 113-128.
- Kandemir, M. (2010). *Akademik erteleme davranışını açıklayıcı bir model*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Öner, N., Le Compte, A. (1998). *Durumluk-Süreklilik Kaygı Envanteri el kitabı*.2.Basım.İstanbul : Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Özer, A. ve Altun, E. (2011). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme nedenleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 21, 45 - 72
- Perkins, H. (2007). *Achievement goals and fera of failure as predictors of stages of change for psysical activity*. The faculty of the College of Education University Houston.
- Pfester, T. (2002). *The effect of self-monitoring on academic procrastination, self efficacy and achievement*. The Florida State University College of Education. Florida.
- Pintrich, P. R.(2000). An achievement goals theory perspective on issues in motivation terminology, theory and research. *Contemporary Education Psychology*, 25, 92-104.
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J. & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 387-394.
- Roberts, M.S. (1997). *Yaşamı ertelemeyin*. (Çev. Levent Kartal). İstanbul: Mavi okyanus yayıncılık.
- Scher, S. J., & Osterman, N. M. (2002). Procrastination, conscientiousness, anxiety, and goals: exploring the measurement and correlates of procrastination among school-aged children. *Psychology in the Schools*, 39, 385–398.
- Schouwenburg, H. C. (1995). Procrastination and personality: An empirical study among university students. *Personality ve Individual Differences*, 18, 127-133.
- Seo, E. H. (2009). The relationship of procrastination with a mastery goal versus and avoidance goal. *Social Behaviour and Personality*, 37, 911-920.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509.
- Watson, D. C. (2001). Procrastination and the five-factor model: A facet level analysis. *Personality and Individual Differences* 30 (1) 149-158.
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95, 179–187.