

ÇAĞDAŞ EĞİTİM DERGİSİ AKADEMİK

JOURNAL OF CONTEMPORARY EDUCATION ACADEMIC

ÇAĞDAŞ EĞİTİM DERGİSİ'nin ek yayını olan ÇAĞDAŞ EĞİTİM DERGİSİ AKADEMİK

üç ayda bir yayınlanan HAKEMLİ bir dergidir.

JOURNAL OF CONTEMPORARY EDUCATION ACADEMIC is a REFEREED

3-monthly journal published as a supplement to the Journal of Contemporary Education.

*
Sahibi/Owner

Hüseyin Hüsni TEKIŞİK

*
Genel Yayın Koordinatörü ve Sorumlu
Yazı İşleri Müdürü/Publication Manager

Betül TEKIŞİK TURAN

*
Yayın Yönetmeni ve Yazı İşleri Müdürü/
Publication Editor

M. Işık TEKIŞİK

*
Genel Yayın Editörü/ Editor-in Chief

Prof. Dr. Neriman ARAL

*
Dil Editörü /Language Editors

Yrd. Doç. Dr. Sühendan ER (İngilizce - English)

Fatma KARABIYIK ÜN (Türkçe - Turkish)

*
Hakem Kurulu/Review Board

- | | |
|--|---|
| Prof. Dr. Ali YILDIRIM (ODTÜ) | Prof. Dr. Yahya AKYÜZ (Emekli) |
| Prof. Dr. Alipaşa AYAS (Bilkent Üniversitesi) | Prof. Dr. Yaşar BAYKUL (Emekli) |
| Prof. Dr. Ayhan AYDIN (Osmangazi Üniversitesi) | Prof. Dr. Yüksel KAVAK (Hacettepe Üniversitesi) |
| Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYÖL (Ankara Üniversitesi) | Prof. Nezihe ŞENTÜRK (Gazi Üniversitesi) |
| Prof. Dr. Ayşe ÇAKIR İLHAN (Ankara Üniversitesi) | Doç. Dr. Adale KANDIR (Gazi Üniversitesi) |
| Prof. Dr. Belma TUĞRUL (Hacettepe Üniversitesi) | Doç. Dr. Aynur BÜTÜN AYHAN (Ankara Üniversitesi) |
| Prof. Dr. Buket AKKOYUNLU (Hacettepe Üniversitesi) | Doç. Dr. Ayşe AKSOY (Gazi Üniversitesi) |
| Prof. Dr. Cahit KAVCAR (Ankara Üniversitesi) | Doç. Dr. Banu YANGIN (Muğla Üniversitesi) |
| Prof. Dr. Dilek GÖZÜTOK (Ankara Üniversitesi) | Doç. Dr. Erten GÖKÇE (Ankara Üniversitesi) |
| Prof. Dr. Figen GÜRİSOY (Ankara Üniversitesi) | Doç. Dr. Feyyat GÖKÇE (Uludağ Üniversitesi) |
| Prof. Dr. Ezel TAVŞANCIL (Ankara Üniversitesi) | Doç. Dr. Gülay EKİCİ (Gazi Üniversitesi) |
| Prof. Dr. Fitnat KAPTAN (Hacettepe Üniversitesi) | Doç. Dr. İsmail GÜVEN (Ankara Üniversitesi) |
| Prof. Dr. Fulya TEMEL (Gazi Üniversitesi) | Doç. Dr. Jale ÇAKIROĞLU (ODTÜ) |
| Prof. Dr. Gıyasettin DEMİRHAN (Hacettepe Üniversitesi) | Doç. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN (Başkent Üniversitesi) |
| Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE (Ankara Üniversitesi) | Doç. Dr. Semra ERKAN (Hacettepe Üniversitesi) |
| Prof. Dr. Gülen BARAN (Ankara Üniversitesi) | Doç. Dr. Sinan ERTEN (Hacettepe Üniversitesi) |
| Prof. Dr. Hasan PEKMEZCİ (Hacettepe Üniversitesi) | Yrd. Doç. Dr. Ali Ekber ŞAHİN (Hacettepe Üniversitesi) |
| Prof. Dr. Hasan ŞİMŞEK (Bahçeşehir Üniversitesi) | Yrd. Doç. Dr. Aysel ESEN ÇOBAN (Başkent Üniversitesi) |
| Prof. Dr. Hayri Yılmaz KAPTAN (Hacettepe Üniversitesi) | Yrd. Doç. Dr. Burcu ALBAYRAK (Hacettepe Üniversitesi) |
| Prof. Dr. Hüseyin BAŞAR (Emekli) | Yrd. Doç. Dr. C. Ergin EKİNCİ (Muğla Üniversitesi) |
| Prof. Dr. İlayet Pehlivan AYDIN (Ankara Üniversitesi) | Yrd. Doç. Dr. Cem BABADOĞAN (Ankara Üniversitesi) |
| Prof. Dr. Kasım KARATAŞ (Hacettepe Üniversitesi) | Yrd. Doç. Dr. Deniz ÖRÜCÜ (Başkent Üniversitesi) |
| Prof. Dr. Meral AKSU (ODTÜ) | Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ERGEN (Mersin Üniversitesi) |
| Prof. Dr. Müfit GÖMLEKSİZ (Ege Üniversitesi) | Yrd. Doç. Dr. M. Metin ARSLAN (Kırıkkale Üniversitesi) |
| Prof. Dr. Neriman ARAL (Ankara Üniversitesi) | Yrd. Doç. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI (Ankara Üniversitesi) |
| Prof. Dr. Nevzat BATTAL (İnönü Üniversitesi) | Yrd. Doç. Dr. Nehir SERT (Başkent Üniversitesi) |
| Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ (Gazi Üniversitesi) | Yrd. Doç. Dr. Nermin YAZICI (Başkent Üniversitesi) |
| Prof. Dr. Nizamettin KOÇ (Ankara Üniversitesi) | Yrd. Doç. Dr. Neslihan GÜNEY KARAMAN (Başkent Üniversitesi) |
| Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU (Hacettepe Üniversitesi) | Yrd. Doç. Dr. Nuray ALAGÖZLÜ (Başkent Üniversitesi) |
| Prof. Dr. Salih AKKAŞ (Gazi Üniversitesi) | Yrd. Doç. Dr. Oylum AKKUŞ (Hacettepe Üniversitesi) |
| Prof. Dr. Serap YANGIN BUYURGAN (Gazi Üniversitesi) | Yrd. Doç. Dr. Ömer KUTLU (Ankara Üniversitesi) |
| Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK (Gazi Üniversitesi) | Yrd. Doç. Dr. R. Sürhat MÜNİROĞLU (Ankara Üniversitesi) |
| Prof. Dr. Temel ÇALIK (Gazi Üniversitesi) | Yrd. Doç. Dr. Ümmühan BİLGİN TOPÇU (Başkent Üniversitesi) |
| Prof. Dr. Tuğba YANPAR (Mersin Üniversitesi) | Öğr. Gör. Dr. Nida TEMİZ (Başkent Üniversitesi) |

Dergi "EBSCOHost Education Research Complete" veri tabanında
indekslenmektedir.

Review Journal EBSCOHost Education Research Complete Database Index

Basım Yeri / Printing Address

EVREN YAYINCILIK VE BASIM SAN. TİC. AŞ
Basım Sanayii ve Ticaret AŞ Web Ofset Tesisleri
Tel.: 0312 615 54 54 (Pbx) Belgeç: 0312 615 54 55

İdare Merkezi / Editorial Office

Kâzım Karabekir Cad. Öğün Han No: 40/85 06060 Ulus/ANKARA
Tel.: 0312 311 53 77 Belgeç: 0312 312 38 95
www.cagdasegitim.org akademik@cagdasegitim.org

Basım Tarihi / Printing Date

15 Nisan 2012

Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların tüm sorumluluk yazarlarına aittir.
All rights reserved. The ultimate responsibility for all manuscripts lies with the authors.

ISSN 2146-8044

İÇİNDEKİLER/CONTENTS

Kalkınma Planlarının İlköğretimde Okullaşma Oranı ve Sınıf Mevcudu Açısından İncelenmesi <i>Analysis of Development Plans In Terms of Schooling Rates and Class Size In Primary Education</i> Türkan AKSU – Ayşe Yetkin KAPAN	1-11
Taşımalı İlköğretim Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlar <i>Problems Encountered In Primary Education Bussing Programme</i> Selçuk TURAN – Yüksel KAVAK	12-22
Öğretmenlerin Öğrenci Başarısından Sorumluluk Algı Ölçeği: Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması <i>Responsibility Perception Scale of Teachers' For Student Achievement: The Adaptation Into Turkish, Validity and Reliability Study</i> Gülây EKİCİ	23-35
Çocuk Gelişimi Bölümü Ön Lisans Öğrencilerinin Mesleki Yeterlikleri <i>Child Development Department Students' Professional Competencies</i> Nuray KOÇ	36-46
Çalgı Eğitiminde Güdü ve Performans İlişkisi <i>The Relationship Between Motivation and Performance In Musical Instrument Education</i> Sabahat ÖZMENTEŞ	47-56
Matematiksel Modelleme Yönteminin Akademik Başarıya Etkisi <i>The Effect of Mathematical Modeling Method on Academic Achievement</i> Alper ÇILTAŞ – Ahmet IŞIK	57-67
Türkiye'de Üniversite Hazırlık Programlarına Yönelik Bir Durum Analizi ve Öneriler <i>A Case Analysis For University Preparatory Programmes In Turkey and Implications</i> Evrin ÜSTÜNLÜOĞLU	68-77
Erken Çocukluk Eğitim Programları: Niteliksel Bileşenler <i>Early Childhood Programmes: Qualitative Components</i> Fulya TEMEL	78-84
Uyarlanmış Fiziksel Aktivite Alanında Çağdaş Mesleki Eğitim <i>Teaching Contemporary Adapted Physical Activity as A Profession Abstract</i> Dilara ÖZER – Lisa SILLIMAN-FRENCH – Büşra SUNGÜ	85-92
Yayın ve Yazım İlkeleri	
Guidelines for Publication	

2. Sayıdaki Hakemler / Referees in Issue 1

- Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Figen GÜRİSOY (Ankara Üniversitesi)
Prof. Nezihe ŞENTÜRK (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Nizamettin KOÇ (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Şeref MİRASYEDİOĞLU (Başkent Üniversitesi)
Doç. Dr. Aynur BÜTÜN AYHAN (Ankara Üniversitesi)
Doç. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN (Başkent Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Engin EKİNCİ (Muğla Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ERGEN (Mersin Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI (Ankara Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Nehir SERT (Başkent Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. R. Sürhat MÜNİROĞLU (Ankara Üniversitesi)

KALKINMA PLANLARININ İLKÖĞRETİMDE OKULLAŞMA ORANI VE SINIF MEVCUDU AÇISINDAN İNCELENMESİ*

ANALYSIS OF DEVELOPMENT PLANS IN TERMS OF SCHOOLING RATES AND CLASS SIZE IN PRIMARY EDUCATION

Türkan AKSU**

Ayşe Yetkin KAPAN***

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, sekiz yıllık kesintisiz temel eğitime geçilen 1997-1998 eğitim-öğretim yılıyla 2009-2010 eğitim-öğretim yılı arasındaki dönemi, kalkınma planlarındaki ilköğretimin niceliksel hedeflerinden okullaşma oranı ve sınıf mevcudu açısından irdelemektir. Araştırma, verilerin belge inceleme tekniği ile elde edildiği nitel bir çalışmadır. Bulunan veriler, Milli Eğitim Bakanlığı ve Türkiye İstatistik Kurumu'ndan elde edilen okullaşma oranları ve derslik başına düşen öğrenci sayısı ile sınırlıdır. Okullaşma oranları ve derslik başına düşen öğrenci sayılarının, kalkınma planlarındaki hedeflere ulaşma durumu incelenirken, veriler düzenlenip yorumlanmıştır. 2005-2006 eğitim-öğretim yılından önceki yıllar için derslik başına düşen öğrenci sayıları; o yıllarda ilköğretimde okuyan öğrenci sayılarının, aynı dönemdeki derslik sayılarına bölünmesiyle elde edilmiştir. İlköğretim çağındaki tüm nüfusun ilköğretimden yararlanıp yararlanmadığı ve bunun cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Giderek artmasına rağmen, kalkınma planlarında hedeflenen yüzde 100'lük okullaşma oranına ulaşamadığı sonucu belirlenmiştir. Kız öğrencilerin okullaşma oranlarının erkek öğrencilerinkinden daha az olduğu, yani, ilköğretimden her bireyin eşit olarak yararlanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Derslik başına düşen öğrenci sayılarının Türkiye ortalaması bakımından kalkınma planlarında öngörülen 30'un altına düşmediği belirlenmiştir. Hem okullaşma oranlarının artması hem de derslik başına düşen öğrenci sayılarının azalmasında, düzenlenen kampanya ve projelerin olumlu etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar kelimeler: ilköğretim, kalkınma planları, okullaşma oranları, sınıf mevcudu

* Bu çalışma, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Yard. Doç. Dr. Türkan AKSU danışmanlığında, 2010 yılında tamamlanan "Sekiz Yıllık Kesintisiz Temel Eğitime Geçişten Günümüze Kalkınma Planlarının İlköğretimde Okullaşma Oranı ve Sınıf Mevcudu Açısından İrdelenmesi" adlı yüksek lisans tezinden derlenmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Denetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı
e-posta: turkanaksu@akdeniz.edu.tr

*** Matematik Öğretmeni, Leyla Kahraman Sevim Ertenü İlköğretim Okulu
e-posta: ayseyetkin.ay@hotmail.com

ABSTRACT:

The purpose of this study is to examine developmental plans in terms of schooling rates and class sizes between academic years 1997/1998 through 2009/2010. The 1997/1998 academic year marks the period of transition in compulsory education from five years to eight years. This research is designed in the form a qualitative study where the data is collected through analysis of documents and materials. Data collected through statistical records of the Ministry of National Education and the Turkish Statistical Institute was limited with rates of schooling and class population. Data was organized and interpreted to analyze the state of schooling rates and class sizes targeted in the development plans. Class sizes in primary schools prior to academic year 2005-'06 were obtained simply through dividing the number of students attended by the number of classrooms in the same period. The investigation included whether everyone in the age group of primary education attended primary school, and if the situation differed according to sex. It was concluded that the goal of 100 % schooling rate mentioned in the plans was not reached, even though a gradual increase was observed. It was also determined that schooling rates for girls was lower than that of boys, and that not every person equally benefited from primary education. While the average class size in Turkey was found to be over the goal of 30 (as projected in the development plans), it was observed that the trend is approaching the stated goal. Also, the findings indicated that national campaigns and projects had positive effects on both increase in schooling rates and decrease in class size.

Keywords: Primary education, development plans, schooling rate, class size

GİRİŞ

Bir ülkenin gelişmesi, yaşayanlarının huzur ve mutluluğu; kişilerin aldıkları eğitim ile doğrudan ilgilidir. Alınan eğitimin temeli olan ilköğretim; kişiyi ve toplumsal ilişkileri geliştiren bir eğitim basamağıdır. Ayrıca, sonraki eğitim basamaklarını etkilemesi bakımından da oldukça önem taşımaktadır. Bireylerin aldıkları eğitimin nitelikli ve sürekli oluşu, ülkenin ilerlemesi ve kalkınmasını olumlu yönde etkilemektedir.

Eğitimin kalkınmaya etkisinin önemi düşünüldüğünde, eğitimin kalitesini artırmak için yapılacak yenilikler büyük önem taşımaktadır. Bu anlamda özellikle ilköğretim ile ilgili olarak pek çok düzenleme yapılmaya çalışılmıştır. 1983 yılında yapılan değişiklikle ilköğretimin beş yılı zorunlu olduğu hükmü getirilmiş, 1997 yılında çıkarılan 4306 Sayılı Kanun ile birlikte son halini almıştır. Eğitim tarihimizde önemli bir yer edinecek olan bu değişiklikle, zorunlu eğitim süresi sekiz yıla çıkarılmıştır. Buna göre, 6–14 yaş arasındaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsayan ilköğretim, kız ve erkek bütün yurttaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasız olarak verilir (Anonim, 2006a). Temel Eğitim Reformu'nun başlamasından bugüne kadar geçen süreç içinde; ilköğretim ve ortaokulun birleştirilerek zorunlu temel eğitim süresinin sekiz yıla çıkarılması, ilköğretim okullarının sayısının artması, eğitime ayrılan kaynakların artırılması, fiziksel altyapının iyileştirilmesi, ilköğretim programının yenilenmesi, okullaşma oranlarının artması başta olmak üzere önemli değişimler olmuştur (Polat, 2009).

Bu olumlu değişimlere rağmen sistemin işleyişinde sorunlar da yaşanmıştır. Okullaşma oranlarının tam olarak sağlanması hedeflenmesine rağmen bu durumun gerçekleşmemesi, nicilikle ilgili yaşanan önemli sorunlardır (Atauz, 2002). Okullaşma oranı, okul çağındaki nüfusun ne kadarına eğitim hizmeti sunulabildiğinin ve eğitim kademeleri itibarıyla önceliklerin tespit edilebilmesi açısından önem

taşımaktadır. AB ülkeleri ile Türkiye'nin eğitim politikaları karşılaştırıldığında, Türkiye'nin AB geneli-
ne göre okullaşma oranları bakımından geride kaldığı görülmektedir (Aydiner, 2006).

İlköğretimde okullaşma sorunu illere, bölgelere ve cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Özellikle kız çocuklarının tümünün okula gönderilmemesi sorunu sekiz yıllık temel eğitime geçişle birlikte çözülmeye başlanmasına rağmen eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanamaması açısından önemli bir sorun oluşturmaya devam etmektedir. Kocabaş ve arkadaşları (2004) tarafından yapılan çalışmada da, eğitimde kız-erkek arasında fırsat ve imkân eşitsizliklerinin olduğu ve okullaşma oranlarının düşüklüğü ortaya konulmuştur. Kız çocukların okula gönderilmeme nedenleri; okul ve derslik yetersizliği, okulların genellikle yerleşim yerlerinden uzak olması ve birçok ailenin özellikle kız çocuklarının bu kadar yol gitmesini istememeleri, birçok ailenin ekonomik güçlük içinde olması, ailelerin erkek çocukları kızlara göre önde tutan geleneksel önyargıları, çocukları çalıştırarak aile gelirine ek katkı sağlama eğilimi, birçok ailenin kızlarının bir an önce evlenmesini eğitimden daha önemli sayması olarak sayılabilir (Anonim, 2005a). Ulusal ve bölgesel düzeyde yürütülen "Haydi Kızlar Okula", "Baba Beni Okula Gönder", "Kardelenler" gibi kampanyaların, bu sorunun çözümüne olumlu katkıları olmuştur.

Sekiz yıllık kesintisiz temel eğitime geçiş ile birlikte, sisteme yoğun bir öğrenci yüklemesi olmuştur. Bu durum, okullaşma oranlarının artması anlamına geldiği için olumlu bir gelişme olmakla birlikte, okul-derslik sayılarında yetersizlik sorunu oluşturmuş, sınıf büyüklükleri istenilen düzeye getirilememiş, ikili öğretimden normal öğretime tam anlamıyla geçilememiştir (Anonim, 2005b). Mert (1999), araştırmasında; ilköğretimin en önemli eksiklerinden birinin okullardaki fiziksel altyapı eksikliği olduğuna dikkat çekmiş, ihtiyaç olan okulların tam olarak belirlenmesi ve derslik probleminin çözülmesi gerektiğini belirtmiştir. Bumin Süzen (2004) de yaptığı çalışmada; sekiz yıllık eğitime geçişle birlikte okullaşma oranlarında artış olduğunu fakat bu artış nedeniyle okullardaki fiziksel yapının yetersiz kaldığını, bu nedenle derslik başına düşen öğrenci sayısında artış sorununun ortaya çıktığını, yapılan ikili öğretimin, eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesine engel olduğunu belirtmiştir. AB ülkeleri ile Türkiye'nin eğitim istatistikleri karşılaştırıldığında da, AB ülkelerinde derslik başına düşen öğrenci sayılarının Türkiye'ye göre daha iyi durumda olduğu görülmektedir (Maya Çalışkan, 2006).

Verilen eğitimin niteliğini etkilemesi bakımından sınıfların kalabalık olması, çözülmesi gereken önemli bir sorundur. Bu anlamda, sekiz yıllık zorunlu eğitime geçişi izleyen günlerde, Eğitimde Çağın Yakalama 2000 Projesi uygulamaya konulmuş ve ilköğretimde %100 okullaşma oranına ulaşılması, sınıf mevcutlarının 30'a indirilmesi ile ilköğretimde niteliğin yükseltilmesi hedeflenmiştir. Ayrıca, MEB'in Müfredat Laboratuvar Okulları modeline göre de her sınıfa düşen öğrenci sayısının en fazla 30 olması öngörülmüştür (Anonim, 2002). Eğitim-öğretimin niteliğine etkisi açısından sınıftaki öğrenci sayısının önemini inceleyen araştırmalarda da sınıf mevcutlarının azaltılması gerektiği belirtilmiştir. Nitelikli bir öğretim için temel eğitimde bir sınıfta 25-30 öğrencinin olması gerekmektedir. Öğrenci sayısı bu sayının üstüne çıktığında, öğrenci başına maliyet düşerken öğrencilere verilen eğitimin niteliği de düşmektedir. (Başaran, 1988). Verimli bir eğitim-öğretim ortamı için Çınar (2004) ve Ekizceli (2006) de yaptıkları çalışmalar sonucunda; ilköğretimde sınıf mevcutlarının 20'ye düşürülmesi gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Bakioğlu ve İnceçay (2009), sınıfları kalabalık olan öğretmenlerin profesyonel gelişmeye istek duymama nedenlerinden biri olarak kalabalık sınıfları gösterdiklerini tespit etmişlerdir. Karaçalı (2006) ve Akbaba Altun ve Çakan (2008)'in yaptıkları çalışmalarda ise ilköğretimde sınıf mevcutlarının 30 olmasının hem sınıf yönetimi hem de etkili bir öğretim ortamı için gerekli olduğu belirtilmiştir. İlköğretim birinci sınıf öğretmenleriyle yapılan çalışmada; öğretmenlerin, sınıfların kalabalık olması nedeniyle etkinlikleri uygulamakta sıkıntı çektikleri, bu nedenle öğrenci merkezli eğitim yapmakta zorlandıkları tespit edilmiştir (Korkmaz, 2006).

Sınıf mevcutlarını öğretmenlerin görüşleri açısından inceleyen araştırmasında Yaman (2006); sınıf mevcutları 40'ın üzerinde olan öğretmenlerin sınıf mevcudu 30'un altında olan öğretmenlere göre öğrencilere daha sert davrandıkları, sınıfların temiz kalmadığı, gürültü olduğu, öğrenciler arasında çete gruplarının oluştuğu, derste konu içeriklerinin tam olarak verilemediği, eğitim teknolojilerinin etkin bir şekilde kullanılmadığı, ders konularıyla ilgili yeterli örnekler verilemediği sonuçlarına ulaşmıştır. Yaman (2010) tarafından yapılan bir diğer çalışmada ise, kalabalık sınıfların; eğitim-öğretim ortamı, öğretmenin sınıf yönetimi, sınıflardaki temizlik ve sağlık ile ilgili problemler, sınıftaki sosyal iletişim ve öğretmenin rehberlik rolleri boyutlarında ciddi düzeyde sorunlar yaşanmasına yol açtığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Karagöz (2005), araştırmasında, derslik yoğunluğu fazla olan öğretim kurumlarının başarısının, derslik yoğunluğu az olan öğretim kurumlarının başarısına göre düşük olduğunu belirlemiş, ilköğretim kurumlarının % 50,9 unun derslik başına düşen öğrenci sayısının 30'dan fazla olduğu tespit etmiştir.

Kalabalık sınıf sorununa çözüm olması açısından Türkiye genelinde 2003 yılında "Eğitime % 100 Destek Kampanyası" düzenlenmiştir. Bu kampanyayla, derslik ve okul yapımı ile ilgili olarak hayırseverlerle işbirliğine gidilmiştir. Bu kapsamda hayırseverlerin eğitime yaptığı katkılar desteklenerek yapılan harcamaların tamamının vergi indirimi olarak gösterilmesi sağlanmış, böylece sisteme pek çok okul ve derslik kazandırılmıştır (Anonim, 2010a).

Ülkedeki tüm bireylerin, cinsiyet ayrımı olmadan eğitimden tam olarak yararlanmasının sağlanması, ayrıca nitelikli bir eğitim-öğretim ortamına etkisi nedeniyle kalabalık sınıf sorununun çözülmesi devletin görevlerindedir. Eğitim ve kalkınma arasında da sıkı bir ilişkinin olduğu gerçeğinden hareketle, kalkınma ile ilgili çalışmalar yapılırken eğitim ile ilgili sorunların çözümü için uygulanabilir planlar hazırlanmalıdır. Türkiye'de 1960 yılından itibaren kalkınmanın hızlandırılması, toplumsal ve kültürel dönüşümün uyumlu olarak yönlendirilmesi amacıyla kalkınma planlarının hazırlanması ve uygulanması görüşü benimsenmiştir (Taş, 2007). Devlet Planlama Teşkilatı'nın kurulduğu tarihten bugüne kadar üç adet perspektif plan ve dokuz adet Beş Yıllık Kalkınma Planı (BYKP) uygulamaya konulmuştur. İlköğretimde tüm çağ nüfusunun okullaşması ile ilgili olarak tüm kalkınma planlarına hedefler konulmuş fakat hiçbir plan döneminde yüzde 100'lük hedefe ulaşılamamıştır. İlköğretimdeki kalabalık sınıf sorunu da kalkınma planlarında yer almış ve eğitimin kalitesini düşürdüğü için bu sorunu bir sonraki planda çözmek yolunda hedefler konmuştur. 1996-2000 yıllarını kapsayan VII. BYKP.'da; nüfus artışı ve iç göçler nedeniyle başta büyük kentlerde olmak üzere ikili ve kalabalık sınıflarda öğretimin eğitimin kalitesini olumsuz yönde etkilemeye devam ettiği belirtilmiştir. Mevcut durumda yüzde 89.8 olan ilköğretimdeki okullaşma oranının, bu plan dönemi sonunda, yüzde 100 olması hedeflenmiştir (Anonim, 1995). 2001-2005 yıllarını kapsayan VIII. BYKP.'nda da ilköğretimde yüzde 100 okullaşma hedeflenmiş, planın 686. maddesinde; "*Plan döneminde kalabalık sınıfların mevcudu düşürülecek ve ikili eğitim uygulaması azaltılacaktır.*" ifadesine yer verilmiştir (Anonim, 2000a). 2007-2013 yıllarını kapsayan IX. Kalkınma Planında da ilköğretimde sınıf mevcutlarının 30'a düşürülmesi hedefi yer almıştır (Anonim, 2006b).

Kalkınma planlarında yer alan eğitim ile ilgili bu hedeflere ne düzeyde ulaşıldığı ve ulaşılamayan hedeflerin önündeki engeller araştırma konusu olagelmıştır. Özellikle, niceliksel verilerin sürekli değişmesi nedeniyle, konunun yeniden incelenmesine ihtiyaç duyulmuştur. Bu araştırma, kalkınma planlarındaki eğitim ile ilgili niceliksel hedeflere ulaşma düzeyinin ilköğretim kademesindeki durumunun bir kesit araştırmasıdır.

Bu çalışmada, sekiz yıllık kesintisiz temel eğitime geçişten günümüze kalkınma planlarının ilköğretimde okullaşma oranı ve sınıf mevcudu açısından durumu incelenerek sekiz yıllık kesintisiz

eğitime geçilen 1997-1998 eğitim-öğretim yılı ile 2009-2010 eğitim öğretim yılları arasındaki dönemde, Türkiye genelinde okullaşma oranının hedeflere ulaşma düzeyinin saptanması, okullaşma oranlarının cinsiyete göre dağılımının belirlenmesi, Türkiye genelinde derslik başına düşen öğrenci sayılarının saptanması, Türkiye genelinde derslik başına düşen öğrenci sayılarının ilgili dönemdeki kalkınma planlarına göre durumunun belirlenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışma, yazılı kaynaklara dayanan nitel bir araştırmadır. Verilerin toplanmasında belge inceleme tekniği kullanılmıştır. Belge inceleme; araştırma konusu hakkında bilgi içeren yazılı kaynakların analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırma, 1997-1998 eğitim-öğretim yılı ile 2009-2010 eğitim-öğretim yılları arasında, Türkiye genelindeki okullaşma oranları ve derslik başına düşen öğrenci sayıları ile bunların kalkınma planları hedeflerine ilişkin verileri kapsamaktadır. Mevcut istatistiklerin derlenmesinde, her eğitim-öğretim yılı için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenli olarak basılan veri kitaplarından, Devlet Planlama Teşkilatı'nın çevrimiçi yayınladığı kalkınma planlarından ve Türkiye İstatistik Kurumu'nun nüfus sayımı ve okullaşma ile ilgili verilerinden yararlanılmıştır.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Eğitimle ilgili temel göstergelerden biri okullaşma oranlarına ilişkin verilerdir. Net okullaşma oranı, ilgili öğrenim türündeki teorik yaş grubunda bulunan öğrencilerin, ait olduğu öğrenim türündeki teorik yaş grubunda bulunan toplam nüfusa bölünmesi ile elde edilir (Anonim, 2009a).

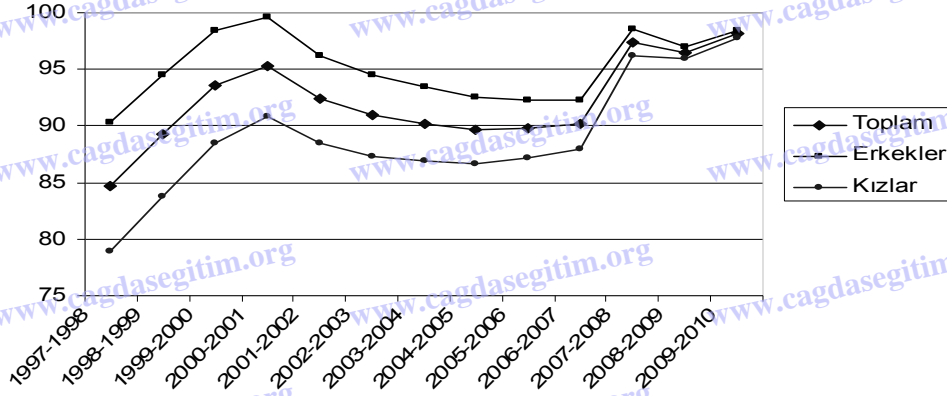
Sekiz yıllık kesintisiz temel eğitime geçilen 1997-1998 eğitim-öğretim yılından başlayarak bugüne kadar yıllar içinde Türkiye'de ilköğretimde okullaşma oranlarının cinsiyete göre dağılımları Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1. Türkiye'de İlköğretimde Net Okullaşma Oranlarının Öğretim Yılı ve Cinsiyete Göre Dağılımı (Anonim, 2010b).

Yıllar	Toplam	Erkek	Kız	Cinsiyetler Arası Fark (Erkekler lehine)
1997-'98	84.74	90.25	78.97	11,28
1998-'99	89.26	94.48	83.79	10,69
1999-'00	93.54	98.41	88.45	9,96
2000-'01	95.28	99.58	90.79	8,79
2001-'02	92.40	96.20	88.45	7,75
2002-'03	90.98	94.49	87.34	7,15
2003-'04	90.21	93.41	86.89	6,52
2004-'05	89.66	92.58	86.63	5,95
2005-'06	89.77	92.29	87.16	5,13
2006-'07	90.13	92.25	87.93	4,32
2007-'08	97.37	98.53	96.14	2,39
2008-'09	96.49	96.99	95.97	1,02
2009-'10	98.17	98.47	97.84	0,63

Tablo 1 incelendiğinde; 1997-1998 eğitim-öğretim yılının, % 84.74 oranı ile toplam çağ nüfusunun net okullaşması bakımından en düşük, 2009-2010 eğitim-öğretim yılının ise % 98.17 oranıyla toplam çağ nüfusunun net okullaşması bakımından en yüksek orana sahip dönem olduğu görülmektedir. Erkek öğrencilerin net okullaşma oranları incelendiğinde; en düşük oranın 1997-1998 eğitim-öğretim yılında ve % 90.25, en yüksek oranın ise 2000-2001 eğitim-öğretim yılında ve % 99.58 olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin net okullaşma oranları incelendiğinde ise en düşük oranın 1997-1998 eğitim-öğretim yılında ve % 78.97, en yüksek oranın ise 2009-2010 eğitim-öğretim yılında ve % 97.84 olduğu görülmektedir.

Kız öğrencilerin okullaşma oranları ile erkek öğrencilerin okullaşma oranları karşılaştırıldığında; eşitliğin sağlanmadığı, kız öğrencilerin okullaşma oranlarının erkek öğrencilerin okullaşma oranından geride olduğu görülmektedir. Tablo 1’de görüleceği gibi; kız öğrencilerin net okullaşma oranı ile erkek öğrencilerin net okullaşma oranı arasındaki farkın en fazla olduğu yıl 1997-1998 eğitim-öğretim yılıdır. Aradaki fark giderek azalmış, 11.28’den 0.63’e kadar düşmüştür. Bu farkın yıllar ilerledikçe azalmış olması, ilköğretimde kız öğrencilerin okullara gönderilmemesi sorununun önceki yıllara göre azaldığını göstermektedir. Kız öğrencilerin net okullaşma oranı, her eğitim-öğretim yılında erkek öğrencilerin net okullaşma oranından daha düşüktür. Yani, ilköğretimde okullaşma oranlarında kız nüfus ve erkek nüfus arasında eşitsizlik görülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin okullaşmasındaki farkın azalmasında, Milli Eğitim Bakanlığı’nın yürüttüğü projeler ile sivil toplum örgütleri ve basın yayın organlarının yürüttüğü kampanyaların büyük ölçüde etkisi olmuştur.



Şekil 1. İlköğretimde Okullaşma Oranlarının Tüm Çağ Nüfusu ve Cinsiyete Göre Değişimi

Şekil 1’de; eğitim-öğretim yıllarına göre, okullaşma oranlarının kız ve erkek öğrenciler ile çağ nüfusundaki tüm öğrenciler açısından değişimi görülmektedir. İlgili yılların okullaşma oranlarında dalgalanma olduğu, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında hızla arttığı görülmektedir. Bunun nedeni, daha önce nüfus projeksiyonları ile hesaplanan okullaşma oranlarının, 2007 yılında Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi ile hesaplanmasıdır (Anonim, 2008c).

Okullaşma oranlarının 2001-2002 eğitim-öğretim yılında ani düşüş göstermesinin nedenlerinden birinin 2001 yılının şubat ayında ülkemizde oluşan ekonomik kriz olduğu düşünülebilir. Bu krizle birlikte işsiz insan sayısında artış olmuştur. İşsiz kişilerin çocuklarının, maddi sorunlar yaşanacağı için yeteri düzeyde eğitim olanaklarına sahip olamayacağı bir gerçektir (Altınışik, 2007). Bu yorum,

Eğitim Reformu Girişimi (Anonim, 2009b)'nin Eğitim İzleme Raporu ve 2002 Hane Halkı Bütçe Anketi Geçici Sonuçları (Anonim, 2003b) tarafından da desteklenmektedir.

Araştırmanın kapsamı içinde yer alan kalkınma planlarında, ilköğretimde okullaşma için hedef yüzde 100'dür. Türkiye genelinde net okullaşma oranları 1997-1998 eğitim-öğretim yılından 2009-2010 eğitim-öğretim yılına kadar olan süreç içinde gelişme gösterdiği fakat ilgili kalkınma planlarında öngörülen yüzde 100'lük okullaşma hedefine hala ulaşamadığı görülmektedir.

Sekiz yıllık temel eğitime geçilen 1997-1998 eğitim-öğretim yılı ile 2009-2010 eğitim-öğretim yılı arası ilköğretimde derslik başına düşen öğrenci sayılarına ilişkin veriler, 2005-2006 eğitim-öğretim yılından 2009-2010 eğitim-öğretim yılına kadar olan beş eğitim-öğretim yılı için Milli Eğitim Örgün Eğitim yayınlarından alınmıştır. Önceki eğitim-öğretim yıllarına ait veriler ise, Milli Eğitim İstatistikleri ve Milli Eğitim Sayısal Verilerinin yayınladığı yayınlardan elde edilmiştir (Anonim, 1998; Anonim, 1999; Anonim, 2000b; Anonim, 2001; Anonim, 2002; Anonim, 2003a; Anonim, 2004; Anonim, 2005c; Anonim, 2006a; Anonim, 2007; Anonim, 2008a; Anonim, 2009b; Anonim, 2010b). Derslik başına düşen öğrenci sayıları, ilköğretimdeki öğrenci sayılarının derslik sayısına bölünmesiyle belirlenmiştir. Hesaplamalara, açık ilköğretim okulundaki öğrenciler dahil edilmemiştir. Yıllara göre derslik başına düşen öğrenci sayıları Tablo 2'de verilmiştir.

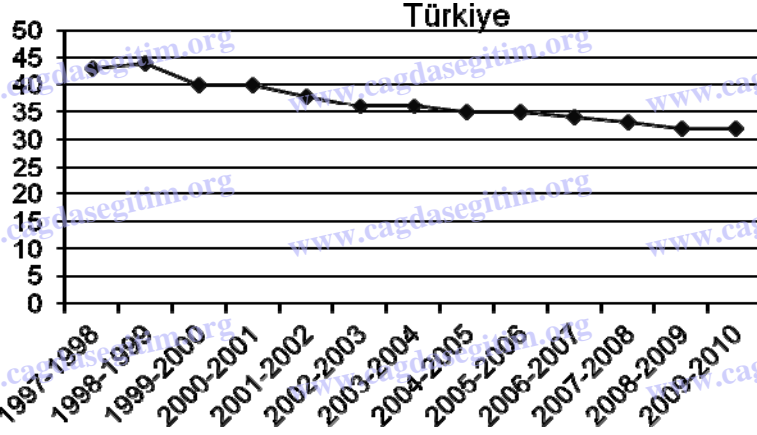
Tablo 2. Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayılarının Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	Türkiye
1997-1998	43
1998-1999	44
1999-2000	40
2000-2001	40
2001-2002	38
2002-2003	36
2003-2004	36
2004-2005	35
2005-2006	35
2006-2007	34
2007-2008	33
2008-2009	32
2009-2010	32

Türkiye ortalaması açısından Tablo 2'de yer alan bulgular değerlendirildiğinde ani iniş çıkışların olmadığı görülmektedir. Bazı yıllarda ortalama, bir önceki eğitim-öğretim yılıyla aynı olup, ilköğretimde derslik başına düşen öğrenci sayısı en fazla 44 öğrenci ile 1998-1999 eğitim-öğretim yılında, en az ise 32 öğrenci ile 2009-2010 eğitim-öğretim yılındadır.

Derslik başına düşen öğrenci sayısı ile ilgili olarak kalkınma planlarında "Kalabalık sınıfların mevcurları düşürülecek ve ikili eğitim uygulaması azaltılacaktır." şeklinde yer alan ifadeler, durum tespiti ve hedefle ilgili net ifadeler değildir (Anonim, 2000a). IX. KP.'nda yer alan 30 öğrenci ifadesi ile birlikte MEB'in Müfredat Laboratuvar Okulları modeline göre her sınıfa düşen öğrenci sayısının en fazla 30 olmasının öngörülmesi de göz önüne alınarak, araştırmada da derslik başına düşen öğrenci sayısı ile ilgili hedef 30 olarak belirlenmiştir (Anonim, 2006b; Anonim, 2002).

Sekiz yıllık kesintisiz temel eğitime geçişten günümüze kadar olan dönem içinde ilköğretimde derslik başına düşen öğrenci sayılarının yıllara göre değişimi Şekil 2'de görülmektedir.



Şekil 2. İlköğretimde Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayılarının Yıllara Göre Değişimi

Şekil 2 incelendiğinde de sınıf mevcutlarının 30'a indirilemediği, kalabalık sınıf sorununun devam ettiği görülmektedir. Bu durumun eğitimin kalitesini olumsuz olarak etkilediği göz önünde bulundurulmalı, çözümü için önlemler alınmalıdır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, sekiz yıllık kesintisiz temel eğitime geçilen 1997-1998 eğitim-öğretim yılından 2009-2010 eğitim-öğretim yılına kadar geçen süre içinde, Türkiye genelindeki net okullaşma oranları incelenmiştir. Kız öğrenciler, erkek öğrenciler ve toplam çağ nüfusu bakımından yapılan incelemede, kalkınma planlarında hedeflenen % 100'lük net okullaşma oranına her üç grupta da ulaşamadığı görülmüştür. Cinsiyetler arası karşılaştırma sonucunda ise kız öğrencilerin okullaşma oranlarının her zaman erkek öğrencilerden daha düşük olduğu belirlenmiştir. Derslik başına düşen öğrenci sayıları üzerinde yapılan incelemede ise kalabalık sınıf sorununun devam ettiği görülmüştür. Sınıf mevcutlarının azalma göstermesine rağmen 30 kişinin altına düşmediği, kalkınma planlarında yer alan sınıf mevcutlarının azaltılması hedefine ulaşamadığı belirlenmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı, sivil toplum örgütleri ve medya kuruluşları tarafından özellikle kız öğrencilerin okullaşma oranını artırmak amacıyla yürütülen ulusal kampanyalara devam edilerek ülke genelinde uygulamanın daha da yaygınlaştırılması, bu kampanyalara yeni kampanyaların da eklenmesi sağlanabilir. Bakanlığın taşra teşkilatları ve yerel yönetimlerin de işbirliği ile kızlarını ilköğretime göndermeyen ailelerin velilerini ikna etmek için ekip çalışmaları yapılabilir.

Kalkınma planlarındaki "Kalabalık sınıf mevcutları düşürülecek, ikili eğitim uygulaması azaltılacaktır" şeklindeki net olmayan ifadeler yerine, sayısal olarak bir hedef belirten kesin ifadeler konulması için düzenlemeler yapılması önemlidir.

Derslik başına düşen öğrenci sayılarındaki artışın önlenmesi açısından okul ve derslik yapımının desteklediği Eğitime % 100 Destek kampanyasının yaygınlaştırılması faydalı olabilir. Kalabalık sınıf sorunun yoğun olarak yaşandığı bölgelerde nüfus artışının ilgili çağ nüfusuna yönelik değerlendirmeler yapıp uygun önlemlerin alınabilir. Yerel yönetimler şehir imar planlarını uygulamaya koyarken nüfus artış hızını ve yoğunlaşmaları göz önünde bulundurarak okul yapımı ile ilgili projelere öncelik verebilir.

Ülke düzeyinde uygulanacak planlamaların hedefine ulaşabilmesi için yerel düzeyde sorunlara çözüm üretebilecek nitelikli elemanların yetiştirilmesi ve bu elemanların, alanda çalışmalarının sağlanması, sonuca ulaşım yeniden değerlendirme yapılabilmesi açısından önemlidir. Ülkemizde her bölgenin kalkınmışlık düzeylerinin de değişim gösterdiği düşünüldüğünde, bölgesel kalkınma için planların yapılmasının gerekliliği görülmektedir. Ayrıca, ülkemizde bölgeler arası, iller arası hatta aynı ilin ilçeleri arasında bile nüfus yoğunluğuna dayanan farklılıkların olduğu düşünüldüğünde ulusal planlamaların yanında bölgesel planlamaların yapılması yerel sorunlara daha sağlıklı çözümler bulunması açısından yararlı olabilir.

KAYNAKLAR

- Akbaba Altun, S. ve Çakan, M. (2008). Öğrencilerin Sınav Başarılarına Etki Eden Faktörler: LGS/ÖSS Sınavlarındaki Başarılı İller Örneği. *İlköğretim-Online*, 7 (1), 157-173, <http://ilkogretim-online.org.tr/> Erişim Tarihi: 18.08.2010.
- Altınışık, S. (2007). Ekonomik Krizlerin Eğitim Politikalarına Etkileri. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 268-290.
- Anonim. (1995). *Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996-2000)*. Devlet Planlama Teşkilatı, <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/vii/plan7.pdf>. Erişim Tarihi: 10.09.2010.
- Anonim. (1998). *Milli Eğitim Sayısal Veriler 1998*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı.
- Anonim. (1999). *Milli Eğitim Sayısal Veriler 1999*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı.
- Anonim. (2000a). *Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005)*. Devlet Planlama Teşkilatı, <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/viii/plan8str.pdf>. Erişim Tarihi: 01.04.2008.
- Anonim. (2000b). *Milli Eğitim Sayısal Veriler 2000*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı.
- Anonim. (2001). *Milli Eğitim Sayısal Veriler 2001*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı.
- Anonim. (2002). *Milli Eğitim Sayısal Veriler 2002*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı.
- Anonim. (2003a). *Milli Eğitim İstatistikleri 2002-2003*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı.
- Anonim. (2003b). *2002 Hane Halkı Bütçe Anketi Sonuçları*. TÜİK, Ankara: 13.10.2003 Haber Bülteni.
- Anonim. (2004). *Milli Eğitim İstatistikleri 2003-2004*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Anonim. (2005a). *Kız Çocuklarının Okullulaşmasına Destek Kampanyası Haydi Kızlar Okula Kızların Eğitimi Programı, Türkiye*. UNICEF, http://www.unicef.org/turkey/pr/_ge6.html. Erişim Tarihi: 25.09.2010.

Türkan AKSU – Ayşe Yetkin KAPAN

Anonim. (2005b). *Binyıl Kalkınma Hedefleri Raporu Türkiye 2005*. Devlet Planlama Teşkilatı, Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı. <http://ekutup.dpt.gov.tr/kalkinma/binyil05.pdf>. Erişim Tarihi: 10 Temmuz 2010.

Anonim. (2005c). *Milli Eğitim İstatistikleri 2004-2005*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

Anonim. (2006a). *Türkiye Eğitim İstatistikleri 2005-2006*. Ankara: Mili Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.

Anonim. (2006b). *Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013)*. Resmi Gazete: 1 Temmuz 2006, Sayı: 26215. <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan9.pdf>. Erişim Tarihi: 29.02.2008.

Anonim. (2007). *Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2006-2007*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.

Anonim. (2008a). *Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2007-2008*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.

Anonim. (2008b). *Politika Dokümanı: Kadın ve Eğitim*. Ankara: Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü. http://www.kadininstatusu.gov.tr/upload/mce/eski_site/Pdf/egitim.pdf. Erişim Tarihi: 09.02.2012.

Anonim. (2009a). *Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2008-2009*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.

Anonim. (2009b). *Eğitim İzleme Raporu 2008*. Eğitim Reformu Girişimi, İstanbul: Sabancı Üniversitesi İstanbul Politikalar Merkezi.

Anonim. (2010a). *Eğitime Yüzde Yüz Destek Projesi Nedir?*. Milli Eğitim Bakanlığı <http://www.egitimdestek.meb.gov.tr/ednedir.php>. Erişim Tarihi: 15.09.2010

Anonim. (2010b). *Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2009-2010*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.

Atauz, A. (2002). *Türkiye'nin Nüfus ve Kalkınma Konularıyla İlgili Literatürü Üzerine Eleştirel Bir Değerlendirme*. Kentsel ve Bölgesel Araştırmalar Merkezi. http://www.kbam.metu.edu.tr/published/turkiyenin_nufus_kalkinma_literaturu.pdf. Erişim Tarihi: 21 Temmuz 2010.

Aydiner, A. (2006). *Avrupa Birliği'ne Giriş Sürecinde Avrupa Birliği Eğitim Politikaları ve Türk Eğitim Sistemine Yansımaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bakioğlu, A. ve İnceçay, V. (2009). Öğretmenlerin Profesyonel Öğrenmesine Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi. *I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi 1-3 Mayıs 2009*. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bildiri Kitabı. <http://www.eab.org.tr/eab/oc/egtconf/pdfkitap/pdf/64.pdf>. Erişim Tarihi: 18.08.2010.

Başaran, İ.E. (1988). *Eğitim Yönetimi*, Ankara: Gül Yayınevi.

Bumin Süzen, Z. (2004). *Sekiz Yıllık Zorunlu Eğitimin Değerlendirilmesi (Ankara Çankaya İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çınar, O. (2004). Sınıfların Kalabalık Olmasının Öğretmen ve Öğrenciye Etkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı 06-09 Temmuz 2004*. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bildiri Özetleri Kitabı 289-290.

Ekizceli, A. (2006). *Yabancı Uzmanların Türk Eğitim Sistemi Hakkında Verdikleri Raporlar (1924-1960) Üzerine Bir Analiz*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karaçalı, A. (2006). Sınıf Yönetimini Etkileyen Fiziksel Değişkenlerin Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 145-155.

Karagöz, F. (2005). *Eğitim Planlamasında Coğrafi Bilgi Sistemleri Kullanımı: Eskişehir İli Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Kocabaş, İ., Aladağ, S. ve Yavuzalp, N. (2004). Eğitim Sistemimizdeki Okullaşma Oranlarının Analizi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı 06-09 Temmuz 2004*. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bildiri Özetleri Kitabı 53-55.

Korkmaz, İ. (2006). Yeni İlköğretim Birinci Sınıf Programının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi. *Şelçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 419-432.

Maya Çalıskan, İ. (2006). AB Sürecinde Türkiye ile AB Ülkeleri Eğitim İstatistiklerinin Karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (4), 374-394.

Mert, K. (1999). *Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim Uygulaması Konusunda Öğretmen Görüşleri (Niğde Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde: Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Polat, S. (2009). *Türkiye’de Eğitim Politikalarının Fırsat Eşitsizliği Üzerindeki Etkileri*. DPT Uzmanlık Tezleri (Yayın No: 2801), Ankara: DPT Sosyal Sektörler ve Koordinasyon Genel Müdürlüğü.

Taş, U. (2007). *Türkiye’de Kalkınma Planları Işığında Eğitimin Rolü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yaman, E. (2006). Eğitim Sistemindeki Sorunlardan Bir Boyut: Büyük Sınıflar ve Sınıf Yönetimi. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (3), 261-274.

Yaman, E. (2010). Kalabalık Sınıfların Etkileri: Öğrenciler Ne Düşünüyor?. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (2), 403-414.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

**TAŞIMALI İLKÖĞRETİM UYGULAMASINDA
KARŞILAŞILAN SORUNLAR***
**PROBLEMS ENCOUNTERED IN PRIMARY EDUCATION BUSSING
PROGRAMME**

Selçuk TURAN**

Yüksel KAVAK***

ÖZ

Bu çalışmanın amacı; taşımali ilköğretim uygulamasının farklı bir coğrafyadaki uygulamalarını ve değişik boyutlarını, güçlüklerini ortaya koymaktır. Araştırma 2009-2010 eğitim-öğretim yılında, Zonguldak ilindeki üç ilçede yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubundaki yönetici, öğretmen ve öğrencilere, araştırmacı tarafından geliştirilen anketler uygulanarak veri toplama yoluna gidilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir: Taşımali ilköğretim uygulaması kapsamında, taşıma işinde kullanılan servis araçları, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin çoğu tarafından "orta" seviyede güvenilir bulunmuştur. Öğrenciler, taşıma araçlarının okula zamanında ulaşamamasını en çok "öğrencilerin araçları beklemeleri" ve "kötü hava ve yol şartları" gibi nedenlere bağlamaktadır. Araştırma bulguları; yönetici ve öğrencilerin, taşımali öğrencilere verilen öğle yemeğinin yetersiz olmasını en çok "her gün benzer türde yiyeceklerin verilmesi" ve "yemeklerin soğuk verilmesi" gibi nedenlere bağladığını göstermektedir. Taşımali öğrenciler, okullarında düzenlenen ders dışı etkinliklerde yeterince yer alamamaktadır. Taşımali öğrenciler, merkez okul öğrencilerine oranla daha düşük bir akademik başarıya sahiptir.

Anahtar kelimeler: Taşımali eğitim, köy çocuklarının eğitimi, öğrencilerin beslenmesi, öğrenci ulaşımı.

ABSTRACT

This research aims to introduce the applications, different dimensions and difficulties of School Bussing Programme in a different geography. The research was carried out in three counties of Zonguldak Province in 2009-2010 academic year. At the stage of

* Bu makale, Prof. Dr. Yüksel Kavak'ın danışmanlığında, Selçuk Turan tarafından hazırlanan "Taşımali İlköğretim Uygulamasında Karşılaşılan Güçlükler (Zonguldak İli Örneği)" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Öğretmen; Çaycuma Ticaret Meslek Lisesi

e-posta: selcukturan25@yahoo.com

*** Prof. Dr.; Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

e-posta: kavak@hacettepe.edu.tr

collecting data, the questionnaires developed by the researcher were applied to principals, teachers and students of the study group. Some of the research findings can be summarized as follows: The vehicles used for school transportation are found "average safe" by most of the teachers and the principals attended the research. The students largely have the opinion that the vehicles are late to the school because of "the other students' making them wait" and "the bad weather and road conditions". Research findings show that the principals and the students largely believe that the meal given to the transported students is not satisfactory because of two reasons which are; "similar kinds of meals" and "cold service of the meals". Research findings show that the transported students' participation in extra-curricular activities is limited. According to the research findings, it can be said that, compared to the central transported primary school students the transported students have a lower academic success.

Keywords: School bussing programme, the education of rural children, student nutrition, student transportation

GİRİŞ

Öğün eğitimin ilk basamağı olan ilköğretim, tüm dünya ülkelerinde zorunludur ve harcamaları büyük oranda devletler tarafından sağlanan bir hizmettir. Devletlere çocuklar için iyi bir temel eğitim sağlama görevini veren, "Çocuk Hakları Sözleşmesi" Eylül 1990 da imzalanmış; bu sözleşme, çocuğa temel eğitimden faydalanma hakkını, devlete de bu eğitimi sağlama sorumluluğunu vermiştir (Kavak, 1997).

Tonguç'a (2004) göre; ilköğretim, toplum ve birey için, yemek, içmek gibi temel bir gereksinimdir. Geri kalmış toplumlarda gözlenen birçok problemin kaynağı da böyle bir gereksinimin fark edilememiş olmasıdır. Fidan ve Baykul (1994) ise, tüm dünya ülkelerinde, ilköğretimdeki eğitimin, çocukların ilgi ve beklentilerini arttırıp onlar için iyi bir temel oluşturarak, başarılı olmalarını sağlamayı hedeflediği görüşündedir. İlköğretim, öğrencileri hem bir üst öğrenim kurumuna hem de hayata hazırlaması açısından önemlidir. Psacharopoulos ve Patrinos (2002)'un, eğitim yatırımlarının getiri oranları üzerine yaptıkları araştırma bulguları; ilköğretimin hem bireysel hem de toplumsal getiri oranlarının diğer eğitim kademeleri arasında en yüksek paya sahip olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, başta gelişmekte olan ülkeler olmak üzere, pek çok ülke için ilköğretime yapılan yatırımlar, ilköğretimde evrensel hedeflere ulaşmada ve kalkınmada önemli birer adım olacaktır.

Eğitim, bir ülkenin gelişmesinde, ekonomik olarak güçlenmesinde önemli bir role sahiptir. Özellikle gelişmekte olan ülkelerin, ilköğretimde okullaşma oranlarındaki büyümeler, o ülkelerin yaptıkları en değerli yatırımların göstergesidir. Bir dizi araştırma göstermektedir ki, ilköğretim, içinde, aralarında kız çocuklarının da bulunduğu dezavantajlı grupları barındıran, toplumun en fakir kesiminin gelişmesi, ekonomik ve sosyal olarak refaha kavuşabilmesi için kritik bir öneme sahiptir (Anonymous, 2003). Bu noktada, ilköğretimin, özellikle ekonomik ve toplumsal eşitsizlikleri giderme ve fakirliği azaltmada ne denli etkili olduğu vurgulanmıştır.

T.C Anayasasınının 42. Maddesinde: "Kimse eğitim ve öğretim hakkından yoksun bırakılamaz. İlköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır" hükmü yer almıştır. Görüldüğü gibi Türkiye de, ilköğretime verdiği önemi, ilköğretimi kız, erkek tüm vatandaşlar için anayasal bir hak olarak görmekte ve bu hizmeti parasız yaparak herkes için ulaşılabilir kılmaktadır.

Selçuk TURAN – Yüksel KAVAK

Türkiye’de zorunlu eğitimin 1997 yılına kadar beş yıllık okullar ile sınırlı olması nedeniyle çocukların, arzu edilen seviyede yetiştirilmeleri mümkün olmamaktaydı (Yeşilyurt vd. 2007). İlköğretimin sekiz yıla çıkarılması Milli Eğitim Şuralarında tartışılıyor, bununla ilgili kararlar alınmıyordu. On Beşinci Milli Eğitim Şurasında, ilköğretimin sekiz yıla çıkarılmasının, toplumun yaşam kalitesinin artmasında, kültürel değerlerin korunup, sonraki kuşaklara aktarılmasında, çağa ayak uydurmada ve toplumsal problemlerin çözümüne ilişkin öneriler üretmede daha geniş bir katılım sağlayacağından, taşıdığı önem vurgulanmıştır (Ensari ve Özcan, 2004).

Resmî Gazete’de 18.08.1997 tarihinde yayımlanarak yürürlüğe giren ‘‘İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Milli Eğitim Temel Kanunu, Çıracılık ve Meslek Eğitimi Kanunu, Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile 24.03.1998 Tarihli ve 3418 Sayılı Kanunda Değişiklik Yapılması ve Bazı Kâğıt ve İşlemlerden Eğitime Katkı Payı Alınması Hakkındaki 4306 sayılı Kanun’’ ile zorunlu ilköğretim süresi, 1997-1998 eğitim-öğretim yılından geçerli olmak üzere beş yıldan sekiz yıla çıkarılmıştır (Anonim, 1997).

Millî Eğitim Bakanlığı sekiz yıllık temel eğitimi, kız erkek ayrımı yapmaksızın, özellikle pek çok imkândan yoksun, kırsal kesimlerdeki tüm çocuklara, akranları ile eşit seviyede, kaliteden taviz verilmeden ulaştırmak ve ilköğretim okullarını yaygınlaştırmak için çeşitli projeler geliştirmiştir. İlköğretimi yaygınlaştırmak için geliştirilen projeler arasında yer alan ve şu an 81 ilde yürürlükte olan *Taşınabilir İlköğretim Uygulaması* (Kavak, 1997), okulu bulunmayan, nüfusu az ve dağınık yerleşim birimlerindeki ilköğretim çağına gelmiş çocuklar ile birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan okullarda bulunan öğrencilerin, daha kaliteli eğitim-öğretim imkânına kavuşturulması, eğitimde fırsat ve olanak eşitliğinin sağlanması, sekiz yıllık zorunlu ve kesintisiz ilköğretimden herkesin eşit şekilde yararlanması amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü’nce başlatılmış ve Türkiye geneline yaygınlaştırılmıştır (Anonim, 2010).

Kırklareli ve Kocaeli illerinde, 1989–1990 öğretim yılında seçilen beş pilot okulda başlatılan uygulama, 2009-2010 yılı itibarı ile 80 ilde 5.754 taşıma merkezi ilköğretim okulu ile devam etmektedir. Taşınan öğrenci sayısı 667.475’dir. 2004 Ocak ayından itibaren taşınan öğrencilere öğle yemekleri verilmeye başlanmıştır. Öğle yemeği ücreti Başbakanlık Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Genel Müdürlüğüne gönderilen ödeneklerden karşılanmaktadır.4306 sayılı yasanın yürürlüğe girmesiyle, zorunlu öğrenim çağında bulunan çocukların okullaşması yönünde hızlı bir gelişme sağlanmıştır (Anonim, 2010).

Taşınabilir eğitim ile ilgili alanyazın, Türkiye’de uygulanmakta olan taşınabilir eğitim sisteminin çeşitli boyutlardaki sorunlarına (ulaşım, beslenme, başarı, okula uyum vb...) işaret etmekte ve bazı yönlerine de, daha derinlemesine araştırmalar yapılmasının gereğini vurgulamaktadır. Diğer taraftan yirmi yıla aşkın süredir uygulamada olan taşınabilir eğitim için devletin yaptığı harcamalar sürekli olarak artmakta, uygulama ile ilgili yeni düzenlemeler yapılmaktadır. Bu açıdan, konunun güncelliği devam etmektedir. İşte bu araştırma, taşınabilir eğitim uygulamasının farklı bir coğrafyadaki uygulamalarını ve değişik boyutlarını, güçlüklerini ortaya koymayı hedeflemiştir. Bu düşünceden hareketle araştırmada, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen, taşınabilir ilköğretim uygulaması kapsamında yer alan ilköğretim okullarındaki yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre, taşınabilir ilköğretim uygulamasında karşılaşılan başlıca güçlüklerin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu doğrultuda araştırmanın alt problemlerinde öğretmen, öğrenci ve yönetici görüşlerine göre, taşınabilir ilköğretim uygulamasında, ‘‘ulaşım, beslenme, okula uyum, ders dışı etkinliklere katılım, okul-veli ilişkileri ve merkez okul öğrencileri ile taşınan öğrencilerin ‘‘başarı’’ durumları tartışılmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırma var olan bir durumu ortaya çıkarmaya yönelik tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

Çalışma, Zonguldak ilinin Çaycuma, Devrek ve Ereğli ilçelerinde yürütülmüştür. Bu ilçelerin seçiminde, ilçelerin coğrafi özellikleri, merkeze olan uzaklıkları, nüfus yoğunlukları ve ilçelerde taşımali ilköğretim uygulamasının yoğun olarak yapılması gibi konular etkili olmuştur.

Araştırmanın çalışma gurubunu, 2009-2010 eğitim- öğretim yılında Zonguldak ilindeki üç ilçeden, dokuz taşımali merkezi okulda görev yapan 180 öğretmen, 18 yönetici ve taşımali eğitim kapsamına alınan 360 yedinci ve sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak anketler ve çalışma grubundan seçilen üç okuldan 2010 yılında mezun olan öğrencilerin diploma notları kullanılmıştır. Araştırmaya katılan yönetici, öğretmen ve öğrenciler için üç ayrı anket, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Anketlerin geliştirilmesi sürecinde; ilgili alanyazın taranmış, ilgili yasal metinler incelenmiş, taşımali merkezi okullarda görevli yönetici, öğretmen ve öğrenciler ile görüş alış verişinde bulunularak, üzerinde durulması gereken maddelerin bir listesi yapılmıştır. Daha sonra bu maddeler, araştırmanın alt problemlerini de oluşturan "ulaşım", "beslenme", "okula uyum", "ders dışı etkinliklere katılım" ve "okul-veli ilişkileri", başlıkları altında gruplandırılmıştır. İlgili uzman görüşleri alındıktan sonra anketler uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Anketler, çoktan seçmeli, derecelendirilmiş maddelerden oluşan soru tipleri ile evet-hayır şeklinde kısa cevaplı ve açık uçlu soru tiplerini içermektedir. Çoktan seçmeli soruların bazıları için birden fazla seçeneğin işaretlenmesi uygun görülmüştür. Anketler, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan okullardaki yönetici, öğretmen ve öğrencilere, 2010 Mayıs ve Haziran ayları içinde, araştırmacı tarafından bizzat uygulanmıştır. Katılımcılar anketleri bireysel olarak okuyup doldurmuştur.

Tablo 1. Anketlerin Geriye Dönüş Oranı

GRUPLAR	Uygulanan Anket Sayısı	Değerlendirilen Anket Sayısı	Anketlerin Geriye Dönüş Oranı (%)
YÖNETİCİ	18	18	100
ÖĞRETMEN	180	151	83,9
ÖĞRENCİ	360	324	90
TOPLAM	558	493	88,3

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan anketler, çalışma grubundaki yönetici, öğretmen ve öğrencilere uygulandıktan sonra elde edilen bulgular kodlanarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde yüzde, frekans dağılımı ve deneklerin açık uçlu sorularının nitel analizi kullanılmıştır. Ayrıca, taşımali öğrencilerle merkez okul öğrencilerinin başarı seviyeleri arasındaki farkı belirlemek amacıyla, çalışma gurubunu oluşturan üç okuldan, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında mezun olan taşımali öğrenciler ile merkez okul öğrencilerinin diploma notu ortalamaları hesaplanmış ve gruplar arasındaki farkın analiz edilmesi amacıyla *bağımsız örneklem t testi* kullanılmıştır.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmanın alt problemleri için toplanan verilerden elde edilen bulgular, çizelge ve açıklamalarıyla birlikte verilerek bunlara dayalı yorumlar yapılmıştır.

Araştırmaya dâhil olan yönetici, öğretmen ve öğrencilere ilk olarak ; “*Taşıma araçlarını ne kadar güvenli buluyorsunuz?*” sorusu yöneltilmiş ve elde edilen yanıtların dağılımı Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Taşıma Araçlarının Güvenliğine İlişkin Yönetici, Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı

Güvenlik Düzeyi	Yönetici		Öğretmen		Öğrenci	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Hiç	0	0,0	11	7,3	32	9,9
Az	5	27,8	40	26,5	44	13,6
Orta	7	38,9	74	49,0	102	31,6
Çok	6	33,3	25	16,6	106	32,8
Tam	0	0,0	1	0,7	39	12,1
Toplam	18	100,0	151	100,0	* 323	100,0

*Anketi değerlendirmeye alınan öğrencilerden biri bu soruya yanıt vermemiştir.

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin, taşıma araçlarının güvenliğine yönelik yönetici ve öğretmenlere göre daha iyimser bir görüş içinde oldukları söylenebilir. Buna göre; öğrencilerin yaklaşık üçte ikisi (%32,8), yani soruyu yanıtlayan öğrencilerin büyük çoğunluğu, taşıma araçlarının “çok” güvenli olduğu görüşündedir. Diğer taraftan taşıma araçlarının güvenliği konusunda denetim yapma yetkisini elinde bulunduran yönetici ve öğretmen yanıtlarının “orta” seçeneğinde yoğunlaşması düşündürücüdür.

Öğrencilere “*Taşıma araçlarının okula zamanında ulaşamamasının nedenleri arasında aşağıdakilerden hangisi ya da hangileri yer almaktadır?*” sorusu sorulmuş, birden fazla seçenek işaretleyebilecekleri bilgisi verilmiştir. Bu doğrultuda, ilgili maddeler ve öğrencilerin soruya ilişkin yanıtları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Taşıma Araçlarının Okula Zamanında Ulaşamamasının Nedenlerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı

	Öğrenci	
	Sayı	%
Taşıma araçlarının arıza yapması	114	25,5
Araç sürücülerinin ihmalkârlığı	69	15,4
Kötü hava ve yol şartları	125	27,9
Öğrencilerin araçları bekletmeleri.	132	29,5
Diğer (Varsa belirtiniz)	8	1,8
*Toplam	448	100,0

*Bu soruda katılımcılardan bazıları birden fazla seçenek işaretlemiştir

Tablo 3' e göre, taşıma araçlarının okula zamanında ulaşamamasının nedenlerine ilişkin öğrenciler tarafından en sık vurgulanan nokta (%29,5) "öğrencilerin araçları bekletmeleri" maddesidir. Bunu sırasıyla "kötü hava ve yol şartları" ve "taşıma araçlarının arıza yapması" maddeleri izlemektedir.

Veri toplama aracı olarak kullanılan anketin ulaşım durumunun sonunda araştırmaya dahil edilen bireylere; "Ulaşım konusunda okulunuzda yaşadığınız, gözlemlediğiniz varsa başka sorunları ve çözüm önerilerini yazınız" şeklindeki açık uçlu bir soru yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevaplardan bazıları şu şekildedir: "Şoförler bazen araçları çok hızlı kullanıyor (Öğrenci)." "Servis şoförleri bizi almaları gereken yerden almıyor, bu yüzden fazladan yol yürümek zorunda kalıyoruz (Öğrenci)." "Taşıma yetkisi olmayan şoförlerin taşıma araçlarını kullanmaları sakıncalıdır (Öğretmen)." "Taşımalı öğrencilerin ilçe merkezindeki tüm okullara eşit bir şekilde dağıtılmaması bir sorundur. (Yönetici)." "

Açık uçlu soruya verilen yanıtlarda; sürücülerin araçları süratli kullanmaları, araçların yetkili olmayan şoförler tarafından kullanılması gibi sorunlar dile getirilmiştir. Öğrencilerin, servis şoförlerinin kendilerini almaları gereken yerden almamaları yüzünden, araçlara binmek için fazladan yol yürüdüklerine ilişkin yaptıkları değerlendirme, bir hayli dikkat çekicidir.

Yönetici ve öğrencilere: "Taşımalı öğrencilere verilen öğle yemeğini yeterli bulmuyorsanız, bunun nedeni aşağıdakilerden hangisi ya da hangileri olabilir? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)" sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ilişkin yanıtların dağılımı Tablo 4'te gösterilmektedir.

Buna göre, öğrencilere verilen öğle yemeğinin yetersiz olma nedenlerine ilişkin yönetici görüşlerinin yarısının, (%50) "her gün benzer türde yiyeceklerin verilmesi" ve yarısına yakınının (%45) "yemeklerin soğuk verilmesi" seçeneklerinde yığıldığı görülmektedir. Öğrenciler de, yemeklerin yetersiz olmasının en çok "yemeklerin soğuk verilmesi" ve "her gün benzer türde yiyeceklerin verilmesi" nedenlerine bağlamıştır. Bu sonuca göre, yönetici ve öğretmenlerin yemeklerin yetersiz olma nedenlerine ilişkin benzer düşüncelere sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 4. Öğrencilere Verilen Öğle Yemeğini Yeterli Bulmama Nedenlerine İlişkin Yönetici ve Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı

	Yönetici		Öğrenci	
	Sayı	%	Sayı	%
Her gün benzer türde yiyeceklerin verilmesi	10	50	105	30,2
Yemeklerin lezzetli olmaması	1	5	90	25,9
Yemeklerin soğuk verilmesi	9	45	106	30,5
Yemeklerin temiz olmaması.	0	0,0	43	12,4
Diğer	0	0,0	4	1,2
*Toplam	20	100,0	348	100,0

*Bu soruda katılımcılardan bazıları birden fazla seçenek işaretlemiştir

Selçuk TURAN – Yüksel KAVAK

Veri toplama aracı olarak kullanılan anketin beslenme durumunun sonunda araştırmaya dahil edilen bireylere: “Beslenme konusunda okulunuzda yaşadığınız, gözlemlediğiniz varsa başka sorunları yazınız” şeklinde açık uçlu bir soru yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevaplardan bazıları şu şekildedir: “Okulda yemek yiyebilecek yerimiz yok. Yemeklerde soğuk. Sıcak yemek istiyorum (Öğrenci).” “Yemeklerde hep yuvarlak ekme veriliyor ve meyve sularının tadı güzel değil (Öğrenci).” “Taşımali öğlencilere verilen yemeklerin sağlıksız olduğunu ve doyurucu olmadığını düşünüyorum (Öğretmen).”

Açık uçlu soruya verilen yanıtların çoğunda, özellikle yemeklerin soğuk verilmesi, doyurucu olmaması, sağlıksız olması ve öğrencilerin yemek yiyebilecekleri bir yemekhane olmaması gibi sorunlar dile getirilmiştir. Bu bakımdan, açık uçlu soruya verilen yanıtlardan elde edilen sonuçların, anketten elde edilen bulgular ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

De Castro ve Menezes (2002)’in araştırma bulguları, devlet okullarında okuyan öğrencilere, yerel yönetimler tarafından beslenme yardımı sağlandığını, bu yardımın kalitesinin yerel yönetimlerin bütçesiyle doğru orantılı olduğunu göstermektedir.

Yönetici ve öğretmenlere “Sizce taşımali öğrenciler, merkez okul öğrencileri tarafından ne ölçüde benimseniyor?” sorusu yöneltilmiş, alınan yanıtların dağılımı Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Taşımali Öğrencilerin Merkez Okul Öğrencileri Tarafından Benimsenme Düzeylerine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

	Yönetici		Öğretmen	
	Sayı	%	Sayı	%
Çok	6	33,3	51	33,8
Kısmen	12	66,7	96	63,6
Hiç	0	0,0	4	2,7
Toplam	18	100,0	151	100,0

Tablo 5 incelendiğinde, taşımali öğrencilerin, merkez okul öğrencileri tarafından benimsenme düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin belirgin bir şekilde “kısmen” seçeneğinde yığıldığı görülmektedir. Diğer bir deyişle, yönetici ve öğretmenler, taşımali öğrencilerin merkez okul öğrencileri tarafından “kısmen” benimsendiği görüşündedir. Bu sonuç, taşımali öğrenciler ile merkez okul öğrencileri arasındaki buzların kırılmadığı, öğrenciler arasında bütünleşme, kaynaşma güçlüğü çekildiğine işaret ediyor olabilir.

Veri toplama aracı olarak kullanılan anketin “okula uyum” durumunun sonunda araştırmaya dahil edilen bireylere: “Okula Uyum konusunda, okulunuzda yaşadığınız, gözlemlediğiniz varsa başka sorunları yazınız” şeklinde açık uçlu bir soru yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevaplardan bazıları şu şekildedir: “Öğretmenlerin ayrımcılık yaptığını düşünüyorum (Öğrenci).” “Bazı öğrenciler köyden geliyor diye bizimle konuşmuyor (Öğrenci).” “Hizmetlilerin yaptığı işleri bize yaptırıyorlar. Sürekli nöbetçiyi bizden seçiyorlar, bu yüzden bazen okulu sevmiyorum (Öğrenci).”

Açık uçlu soruya verilen yanıtlar, taşımalı öğrencilerin “okula uyum” konusunda yaşadıkları farklı sorunlara ilişkin görüşleri ortaya çıkarmıştır. Elde edilen bu kritik bulgular, taşımalı eğitimin olumsuz yönlerinden birine işaret etmektedir.

Yönetici ve öğretmenlere; *Taşımalı öğrenciler ders dışı etkinliklerde yeterince yer alabiliyor mu?* sorusu yöneltilmiş, alınan yanıtların dağılımı Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Taşımalı Öğrencilerin Ders Dışı Etkinliklerde Yeterince Yer Alıp Almadıklarına İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

	Yönetici		Öğretmen	
	Sayı	%	Sayı	%
Her zaman	0	0,0	9	6,0
Çoğunlukla	3	16,7	43	28,5
Bazen	5	27,8	33	21,8
Nadiren	5	27,8	55	36,4
Hiçbir zaman	5	27,8	11	7,3
Toplam	18	100,0	151	100,0

Tablo 6’ya göre, taşımalı öğrencilerin ders dışı etkinliklerde yer alma sıklıklarına ilişkin yönetici görüşleri %27,8 oranında bir eşitlikle “bazen”, “nadiren” ve “hiçbir zaman” seçeneklerine yayılmıştır. Buna göre, yöneticilerin büyük çoğunluğunun, taşımalı öğrencilerin ders dışı etkinliklerde yer alma sıklıklarına ilişkin olumsuz görüşe sahip olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin de çoğunluğu, “nadiren” seçeneği yönünde görüş bildirerek, yöneticiler ile aynı olumsuz görüşü paylaşmıştır. Bu sonuçlar, taşımalı öğrencilerin, ders bitiminde taşıma araçlarına binmek zorunda oldukları için bu tarz etkinliklerde yer alamadıkları gerçeğini su yüzüne çıkarmıştır.

Recepoğlu (2006)’nin araştırma bulgularına göre, taşıma merkezindeki öğrencilerin çoğunluğunun sosyal etkinliklerde yer alamaması çoğu zaman bir sorun olarak görülmektedir. Özgün (2007)’ün araştırmasında ise, taşımalı eğitimden öncesine kıyasla taşımalı öğrencilerin sosyal ve kültürel faaliyetlere kısmen daha çok katıldıkları belirtilmektedir. Jimerson (2007)’in araştırma bulguları, taşımalı öğrencilerin çoğunluğunun, ders dışı etkinliklere sınırlı katılım imkânına sahip olduğunu göstermektedir.

Veri toplama aracı olarak kullanılan anketin “ders dışı etkinliklere katılım” durumunun sonunda araştırmaya dahil edilen bireylere: *Ders dışı etkinliklere katılım konusunda, okulunuzda yaşadığınız, gözlemlediğiniz varsa başka sorunları yazınız*, şeklinde açık uçlu bir soru yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevaplardan bazıları şu şekildedir: *“Taşımalyız diye bazı etkinliklere alınmıyoruz (Öğrenci).” “Kurslardan sonra köye gitmem zor oluyor (Öğrenci).” “Ders bitiminde taşımalı öğrenciler ile ders telafisi, kurs, sosyal etkinlik vb. yapmak zor olmaktadır (Öğretmen).”*

Selçuk TURAN – Yüksel KAVAK

Taşımali öğrenciler, okullarında düzenlenen ders dışı etkinliklere sınırlı katılım imkânına sahiptir. Taşımali öğrencilerin, bu etkinliklere katılacak zamanı yoktur. Bu da, taşımali eğitimin en belirgin olumsuzluklarından birisidir.

Yönetici ve öğretmenlere: “*Taşımali öğrenci velilerinin, veli toplantılarına katılım düzeyini nasıl buluyorsunuz?*” sorusu yöneltilmiş, alınan yanıtların dağılımı Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Taşımali Öğrenci Velilerinin Veli Toplantılarına Katılım Düzeylerine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

	Yönetici		Öğretmen	
	Sayı	%	Sayı	%
Çok Yeterli	0	0,0	2	1,3
Yeterli	2	11,1	25	16,6
Kısmen Yeterli	7	38,9	55	36,4
Yetersiz	9	50	69	45,7
Toplam	18	100,0	151	100,0

Tablo 7 incelendiğinde, yönetici ve öğretmenlerin, taşımali öğrenci velilerinin, veli toplantılarına katılım düzeylerini tatmin edici bulmadığı anlaşılmaktadır. Yöneticilerin yarısı (%50) ve öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%45,7), taşımali öğrenci velilerinin, veli toplantılarına katılımlarının “yetersiz” olduğu görüşündedir. Yine, yönetici ve öğretmenlerin üçte birinden fazlası bu katılımı “kısmen yeterli” bulmuştur. Taşımali öğrenci velilerinin, şehir merkezine uzak köylerde, kırsal kesimlerde yaşadığı düşünüldüğünde, veli toplantılarına katılım düzeylerindeki olumsuzluğun ulaşım güçlüğünden kaynaklandığı söylenebilir.

Taşımali ilköğretim uygulamasında merkez okul öğrencileri ile taşınan öğrencilerin başarı seviyeleri arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla araştırmanın çalışma gurubundaki üç okuldan, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında mezun olan toplam 215 taşımali ve merkez okul öğrencisinin diploma notu ortalamaları hesaplanmış, ortalamalarının arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “bağımsız örneklem t testi” ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Taşımali Öğrenciler İle Merkez Okul Öğrencilerinin Diploma Notu Ortalamalarının Arasındaki Farkın Testi

Öğrenci Durumu	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Taşımali Öğrenciler	54	70,2	12,95	213	5,12	.00
Merkez Okul Öğrencileri	161	79,8	11,58			

Tablo 8’de görüldüğü gibi; yapılan istatistiksel analizde, taşımali öğrencilerin diploma notu ortalamaları ile merkez okul öğrencilerinin diploma notu ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < 0.05$). Buna göre; diploma notu ortalamalarını, akademik başarının ölçütü olarak kabul edilirse, merkez okul öğrencilerinin, taşımali öğrencilere oranla daha yüksek bir akademik başarıya sahip olduğu söylenebilir. Bu noktada, diğ er alt problemlerde tartışılan konuların (ulaşım, beslenme, okula uyum,...), öğrencilerin başarı seviyeleri arasındaki farkın taşımali öğrencilerin aleyhine gerçekleşmesinde olası etkilerinden söz edilebilir. Benzer biçimde Spence (2000) ’in araştırma bulguları, taşımali öğrencilerin yaptığı uzun otobüs yolculuklarının, öğrencilerin okul performanslarını olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir.

Elde edilen bulgular, taşımali eğitimde; ulaşım, beslenme, okula uyum, ders dışı etkinliklere katılım, okul-veli ilişkileri ve başarı konularında bir takım güçlükler yaşandığını ortaya koymaktadır. İlgili literatürde de benzer bulgulara rastlanmıştır. Her ne kadar, taşımali eğitimin bazı yetersizlikleri gözlenmiş olsa da, bu uygulamanın, kırsal kesimlerde yaşayan zorunlu öğrenim çağındaki çocukların, ilköğretime erişim ve katılım fırsatlarını genişlettiği ve öğrenme başarılarını arttırdığı gerçeğinin de altını çizmek gerekir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak; ilköğretimin yaygınlaştırılması, eğitime erişim ve katılımında bir fırsat olarak görülen taşımali ilköğretim uygulaması, gelinen noktada alana fayda sağlamıştır. Bununla birlikte uygulamada; ulaşım, beslenme, başarı, okula uyum, ders dışı faaliyetlere katılım ve okul-veli ilişkileri konularında bir takım güçlükler yaşandığı görülmüştür. Doğası gereği oluşan bu güçlüklerin giderilmesi, uygulamanın sağlıklı bir şekilde yürütülmesi açısından önemlidir. Bu konuda, başta karar vericiler olmak üzere, okul yöneticilerine, öğretmenlere, araç sürücülerine, ailelere hatta öğrencilere görevler düşmektedir.

Taşımali ilköğretim uygulamasının daha sağlıklı ve başarılı yürütülmesi, uygulamada karşılaşılan aksaklıkların giderilmesi için, araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

Taşıma işinde kullanılan araçların denetimleri sıklaştırılarak, özellikle güvenlik ve konfor açısından karşılaşılabilecek sorunların önüne geçilebilir.

Taşımali eğitim kapsamındaki öğrencilerin, yemekler konusunda en büyük talepleri, yemeklerin sıcak verilmesi yönündedir. Öğrencilere öğle yemeklerinde verilen kuru gıdaların besleyici olup olmadıkları tartışılır. Ayrıca yemeklerin doyurucu olmadıkları yönünde görüş bildiren öğrenciler de mevcuttur. Bu nedenle, öğrencilere verilen öğle yemeklerinin sıcak servis edilmesi, besleyici ve doyurucu olması için tedbirler alınabilir.

Okullarında düzenlenen ders dışı sosyal etkinliklere ve sınavlara hazırlayıcı kurslara katılmak isteyen de, ulaşım engeli yüzünden bu etkinliklere, kurslara katılmayan taşımali öğrenciler mevcuttur. Bu tarz etkinliklere, kurslara katılmak isteyen öğrencilerin ders dışı zamanlarda taşınması da, taşımali eğitim kapsamına dahil edilebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, taşımali öğrenci velilerinin veli toplantılarına katılım ve okulu ziyaret etme düzeyi yetersizdir. Bu problemin altında yatan nedenler araştırılarak, çözüm yolları önerilebilir.

Selçuk TURAN – Yüksel KAVAK

Taşımali ilköğretim uygulaması kapsamındaki yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, araç sürücüleri ve öğrenci velilerinin uygulamaya ilişkin memnuniyetlerinin, görüş ve önerilerinin sürekli belirlenmesini sağlayacak kurumsallaştırılmış mekanizmalar oluşturulabilir.

KAYNAKLAR

- Anonim. (1997). *Resmî Gazete*. Sayı: 23084, Tarih:18.08.1997
- Anonim. (2010). *İlköğretim Genel Müdürlüğü Taşımali İlköğretim Şubesi*. Ankara: MEB
- Anonymous. (2003). *The Concise Report 2003*. Population, Education and Development. Department of Economic and Social Affairs Population Division: UN.
- De Castro, M, L, S. and Menezes, J. S. S. (2002). The Process of Social In(ex)clusion in Schools: Data from Reality. *Annual CIES conference Orlando, FL*.<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED470513.pdf>. Retrieved on: 08/12/2010
- Ensari, H. ve Özcan, K. (2004). Sekiz Yıllık İlköğretim Okul Reformunun Okula ve Okul Yöneticilerine Sağladığı Yararlar. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19, 55-72
- Fidan, N. ve Baykul, Y. (1994). İlköğretimde Temel Öğrenme İhtiyaçlarının Karşılanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 7-20.
- Jimerson, L.(2007). A Publication of the Policy Program of the Rural School and Community Trust. *Traveling by School Bus in Consolidated Districts in West Virginia*. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED499440.pdf>. Retrieved on: 05/12/2010
- Kavak, Y. (1997). *Dünyada ve Türkiye’de İlköğretim*. Ankara: Pegem Yayınevi
- Özgün, A. (2007). *İstanbul’da Taşımali Eğitimin Okul-Veli-Öğrenci Açısından Olumlu Ve Olumsuz Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Psacharopoulos, G. and Patrinos, H. A. (2002). *Returns To Investment In Education: A Further Update*. Policy Research Working Paper, 2881, The World Bank.
- Recepoğlu, E. (2006). *Taşımali İlköğretim Uygulamasında Taşıma Merkezi Olan İlköğretim Okullarının Sorunları: Çankırı, Karabük ve Kastamonu İli Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Spence, B. (2000). *Long School Bus Rides: Their Effect on School Budgets, Family Life, and Student Achievement*. Office of Educational Research and Improvement, Washington, DC. www.eric.ed.gov/ED448955. Retrieved on: 11/12/2010
- Tonguç, İ.H. (2004). *İlköğretim Kavramı*. Ankara: Piramit Yayıncılık.
- Yeşilyurt, M. Orak, S. Tozlu, N. Uçak, A.ve Sezer, D. (2007). İlköğretimde Taşımali Eğitim Araştırması Van İl Merkezi Örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19,197-213

Çağdaş Eğitim Dergisi Akademik, 1. sayısında, “Beş Yaş Çocuklarının Reklam Kavramı Hakkındaki Düşüncelerinin İncelenmesi” adlı yazıda “Tuğba DOĞAN” yazar ismi sehven yanlış yazılmıştır. Düzeltir özür dileriz.

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRENCİ BAŞARISINDAN SORUMLULUK ALGI ÖLÇEĞİ: TÜRKÇEYE UYARLAMA, GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

RESPONSIBILITY PERCEPTION SCALE OF TEACHERS' FOR STUDENT ACHIEVEMENT: THE ADAPTATION INTO TURKISH, VALIDITY AND RELIABILITY STUDY

Gülay EKİCİ*

ÖZ

Bu çalışmanın temel amacı; öğretmenlerin öğrenci başarısından sorumluluk algı ölçeğini Türkçeye uyarlamak, geçerlik ve güvenilirlik işlemlerini yapmaktır. Ölçek Guskey (1981a) tarafından hazırlanmıştır. Ölçeğin Türkçeye çevirisi dil uzmanları ve araştırmacı tarafından yapılmıştır. Daha sonra Türkçeye uygunluk, içerik ve ölçme değerlendirme yönlerinden uzman görüşlerine başvurulmuştur. Alınan görüşler doğrultusunda düzenlemele-
rin yapıldığı ölçek, geçerlik ve güvenilirliğinin saptanması amacıyla 290 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi ile belirlenmiştir. Ölçek başarıdan sorumlu olma ve başarısızlıktan sorumlu olma boyutu olmak üzere toplam iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 30 madde içermektedir. Ölçeğin geneli için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,846 olarak bulunurken, başarıdan sorumlu olma boyutu için 0,844 ve başarısızlıktan sorumlu olma boyutu için 0,823 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar ölçeğin Türkiye koşullarında da kullanılabileceğini göstermiştir.

Anahtar kelimeler: Öğretmenin akademik başarıdan sorumluluk algısı, içsel motivasyon, dışsal motivasyon, ölçek uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik

ABSTRACT

The main objective of this study is to adapt the responsibility perception scale of teachers' student learning into Turkish and operate its validity and reliability process. The scale was prepared by Guskey (1981a). The translation of the scale was done by language experts and researcher. Then, it was reviewed by experts in the aspects of adaptation into Turkish, content and assessment-evaluation. After that, the scale, which some arrangements were done by the direction of received opinions, was applied to 290 classroom teachers to determine its validity and reliability. Findings about the Construct validity of the scale were provided by factor analysis method. The scale consists of two sub dimensions which are being responsible from achievement and being responsible from

* Doç. Dr. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı
e-posta: gulayekici@yahoo.com ve gekici@gazi.edu.tr

Gülay EKİCİ

failure. The scale includes 30 items. Cronbach Alpha reliability coefficient was found 0,846 for overall of the scale; 0,844 for being responsible from achievement and 0,823 for being responsible from failure. The acquired results show that the scale might be used within the conditions in Turkey.

Keywords: Teachers' perceptions responsibility for student achievement, scale adaptation, validity and reliability

GİRİŞ

Yıllardır eğitim-öğretim alanında yapılan araştırmaların öğretmenlerin uyguladıkları etkinliklerle ve gösterdikleri davranışlarla öğrenci başarısını artırması arasındaki ilişki ortaya konulmaya çalışılmaktadır. Bu kapsamda etkili öğretim yönünde pek çok öğretim modelinin, yönteminin, tekniğinin, araç-gerecin vb. geliştirildiği görülmektedir (Bolster, 1983; Joyce ve Weil, 1986). Ancak günümüzde hala öğrenci başarı-başarısızlığının nedenleri önemli araştırma konuları olma özelliğini sürdürmektedir. Öğrenci başarı-başarısızlığında öğrencinin bireysel nitelikleri yanında özellikle öğretmenin sorumluluğunda yürütülen eğitim-öğretim uygulamaları oldukça önemlidir. Bu noktada öğrencinin başarı-başarısızlığında öğretmenin algıladığı sorumluluk boyutu önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenci başarı-başarısızlığında öncelikli sorumluluk kime aittir? Öğretmenlerin öğrenci başarı-başarısızlığından sorumluluk algılamaları gereklidir? Öğretmenlerin öğrenci başarı-başarısızlığından sorumluluk algıları ne düzeyde olmalıdır? gibi sorular öğrenci başarısının artırılabilmesi yönünde düşünülen, tartışılan ve yeni öneriler geliştirilmeye çalışılan önemli konuları oluşturmaktadır.

“Öğrenci başarısından sorumluluk alma” Thomas R. Guskey tarafından ortaya atılmış oldukça önemli ve dikkat çekici bir kavramdır. Guskey (1981a)’ya göre mesleğinde yeterlik algısı olumlu olan öğretmenler, öğrencinin hem başarısı hem de başarısızlığından kendisini sorumlu tutarlarken, yeterlik algısı düşük öğretmenler ise öğrencinin başarısızlık durumlarını kendisi dışındaki nedenlerle açıklarlar. Çünkü öğretmen yeterlik algısının, öğretmenlerin sınıf içi davranışları, öğretimi planlaması, güdüsü vb. üzerinde oldukça önemli etkisi olduğu düşünüldüğünde (Adu ve Olantundun, 2007; Akiri ve Ugborugbo, 2009; Allinder, 1995; Gibson ve Dembo, 1984; Guskey, 1981b; Guskey, 1988; Hoy ve Spero, 2005; Woolfolk vd., 1990), öğretmen yeterlik algısı düşük olan öğretmenin kendisinden beklenen nitelikli eğitim-öğretim faaliyetlerini istenilen düzeyde yapabileceği düşünülmemelidir. Diğer taraftan, Guskey (1982 ve 1987) başarıdan sorumluluk alma ile başarısızlıktan sorumluluk alma arasındaki ilişkinin düşük olduğunu, başarıdan sorumluluk alan öğretmenin başarısızlıktan sorumluluk almayabileceğini, genel olarak bakıldığında öğretmenlerin başarıdan sorumluluk alırken başarısızlığı başka unsurlara yüklediğini ifade etmektedir. Aynı şekilde Akbaba-Altun (2009) tarafından yapılan araştırmada da öğrencinin başarısızlık nedenlerinde öğretmenin kendini bu işin dışında tuttuğu, kendi öğretim yöntemleri ve kendi niteliklerine yönelik olarak sorumluluk üstlenebilir yönde hiçbir görüş belirtmedikleri tespit edilmiştir. Ancak öğrenci başarı-başarısızlığı yönünde öğretmen niteliklerinin ve sorumluluk algısının birbiriyle ilişkili en önemli unsurların başında geldiği (Dean, 2000; Jacob ve Lefgren, 2006; Kavak vd., 2007; Porter ve Brophy, 1988; Starr, 2000) ve öğretmenlerin kendileriyle ilgili öz-değerlendirme yapabilmeleri bu noktada karşılaşılan problemlerin çözümünde önemli veriler sağlayacağı unutulmamalıdır.

Öğrencilerin başarı-başarısızlığında öğretmenin rolü göz ardı edilemeyecek kadar fazladır. Öğrencinin bireysel başarı-başarısızlığında hissettiği sorumluluk karşılaştığı zorluklarda gösterdiği yüksek ısrar-sabır-sebat ve bunun karşılığında alacağı ödülle ilgiliyken, sınıfındaki öğrencilerin başarı-başarısızlığından sorumluluk hissedebilen bir öğretmenin ise sınıfta öğrenci davranışlarıyla uygun şekilde ilgilenebilmesinin, öğrencilerine eğitim-öğretim sürecinde çalışmalarında başarılı yönlendirmeler yapabilmemesinin ve sınıfta karşılaştığı problemlerle başarıyla ilgilenebilmesinin-problemleri çözebilmesi-

nin öğretmenlerin yüksek algı düzeyiyle ilgili olduğu anlamına gelebilir (Ekici, 2008). Dolayısıyla, öğrencilere uygun davranışları kazandırabilmek için çaba gösteren öğretmenlerin, öğrencilerin akademik başarılarında-başarısızlığında öz-sorumluluk hissedebilen ve yüksek sorumluluk algısına sahip öğretmen olduğu söylenebilir. Brookover ve Lezotte (1979) öz-sorumluluk algıları ile öğrencinin öğrenme beklentilerinin yakından ilişkili olduğunu ve öğrencinin öğrenmesi üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğunu ifade etmektedirler. Bu noktada, öğretmen öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarıyla uyumlu ne kadar fazla nitelikli öğretim faaliyetleri uygulayabilirse öğrenci başarısının da artmasında o kadar etkili olabileceken, öğrencilerin akademik başarı-başarısızlıklarında da o kadar yüksek seviyede öz-sorumluluk algısına sahip olabileceklerdir. Bu anlayış kesinlikle nitelikli eğitim-öğretim sürecinde öğretmenin ve öğrencinin birbirinden bağımsız davranışlarda bulunamayacaklarını ve birbirleriyle uyum içinde olmaya ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedir. Çünkü öğretmenin yeterli düzeyde sorumluluk hissetmesiyle, öğrencinin öğrenmesinin ve başarısının da arttığı belirtilmektedir (Francis-Seton, 2011).

Öğrencilerin okuldaki başarı-başarısızlıklarına etki eden unsurlar eğitim araştırmalarının da ilgisini çeken konuların başında gelmektedir. Yapılan araştırmalar, bu unsurların çeşitli boyutlarının olduğunu ortaya koymaktadır. Bunlar arasında öğrencinin bireysel niteliklerinden kaynaklanan unsurlar (Çakan, 2002; Ekici, 2003; Hollingsworth ve Hoover, 1999), öğrencinin ailesinden kaynaklanan unsurlar (Bean vd., 2003; Çelenk, 2003; Dolan, 1980; Maton ve Hrabowski, 1998), eğitim sisteminde kaynaklanan unsurlar (Huberman, 1995; Stein ve Wang, 1988; Witziers vd., 2003) ve öğretmenlerden kaynaklanan unsurlar (Allinder, 1995; Bulucu, 2003; Ekici, 2002; Graham vd., 2001; Midgley vd., 1989; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001) dikkat çeken boyutlar arasında yer almaktadır.

Öğrencilerin öğrenmelerinde öğretmenlerin hissettikleri sorumluluk algılarının önemli bir değişken olduğu ancak tek başına yeterli bir değişken olmadığı düşünülebilir. Özellikle öğrencilerin okuldaki akademik başarı-başarısızlıklarında kendi kontrollerinde olan faktörlerle ilgili algıları konusunda yapılan araştırmalar mevcuttur (Aremu, 2000; Asikhia, 2010; Dweck ve Reppucci, 1973; Kukla, 1972; Weiner ve Sierad, 1975). Ancak diğer taraftan öğrencilerin okuldaki akademik başarılarına öğretmenlerinin etkisine yönelik sorumluluk algılarına dikkat çekilerek bu konuda çalışmaların yapılması bir gereklilik olarak düşünülmelidir. Türkiye’de ilgili literatür incelendiğinde kullanılabilir bir ölçeğin bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu çalışmanın amacı, Guskey (1981a) tarafından geliştirilerek literatüre sunulan öğretmenlerin öğrenci başarısından sorumluluk algı ölçeğini Türkiye koşullarında Türkçeye uyarlamak, geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmaktır. Öğretmenlerin öğrenci başarısından sorumluluk algı ölçeğiyle yapılacak araştırmalarla, öğretmenlerin öğrenci başarı-başarısızlığından kendilerini ne kadar sorumlu olarak algıladıklarını belirlemek yönünde alana oldukça önemli veriler sunulacağı umulmaktadır.

YÖNTEM

Çalışma tarama türünde bir araştırmadır (Karasar, 2006). Çalışma 2010-2011 Eğitim-Öğretim yılında yapılmıştır. Genel amacı; öğretmenlerin öğrenci başarısından sorumluluk algı ölçeğini Türkçeye uyarlamak, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yapmak olan çalışmaya Ankara ili merkez ilçelerine bağlı okullarda görev yapan toplam 297 sınıf öğretmeni katılmış ancak uygun şekilde cevaplandırılan 290 ölçek değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmaya gönüllü olarak katılan 290 öğretmenin %75,4’ünü kadınlar ve %24,6’ını ise erkekler oluşturmuştur.

Öğretmenlerin Öğrenci Başarısından Sorumluluk Algı Ölçeğinin Orijinalinin Özellikleri

Öğretmenlerin öğrenci başarısından sorumluluk algı ölçeği birbirini destekleyen iki alternatif tercihli toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Her bir madde sınıfta yer alan öğrenci başarı-başarısızlığı yönünde sınıf yaşantısında gerçekleşen pozitif ve negatif durumu vurgulayan iki alternatif tercihli ifadeler-

dir. Bu ifadeler öğretmen tarafından neden olunan veya başka etmenler tarafından neden olunarak gerçekleştirilen durumlarda yapılan alternatif uygulamaları izleyerek devam ettirilmektedir. Pilot çalışmada çoğu öğretmenin karşılaştığı basit tek bir durumu karmaşık hale getirdiği ortaya çıkmıştır. Çünkü hem tercihte zorlanan seçenek hem de temel sorumluluk değerleri benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin öğrenci başarısından sorumluluk algı ölçeğinde her bir maddeye en fazla toplam 100 puan verilebilmektedir. Bu kapsamda; 100 puanı (R+) ve (R-) durumlarının ifade edildiği a ve b seçeneklerinde verilen iki alternatif cevap arasında bölerek puanlama yapılmaktadır. Örneğin: a seçeneğinde ifade edilmiş olan (R+) durumuna 30 puan verilmişse, b seçeneğinde ifade edilmiş olan (R-) durumuna en fazla 70 puan verilebilmektedir. Böylece bir maddeye verilen olumlu (R+) ve olumsuz (R-) duruma verdikleri puanlar 0'dan 100'e kadar değişebilmekte, fakat bir maddede yer alan (R+) ve (R-) toplam puanı kesinlikle 100 puan olmaktadır. Guskey (1981a) bu puanlama durumunun Duby (1979) tarafından yapılmış olan bir araştırmada kullanılan tercih düzeninden yararlanılarak hazırlanmış olduğunu ifade etmektedir. Pozitif durum maddeleri R+ ile ifade edilirken, negatif durum maddeleri ise R- ile ifade edilmektedir. Bir maddenin genel toplam R değeri ise R+ ve R- değerlerinin toplamıyla elde edilmektedir. R+ değeri tüm R+'ların toplamıyla hesaplanırken R-'lerin değeri ise tüm R- değerlerinin toplamıyla hesaplanmaktadır. Genel toplam R değeri ise tüm R+ ve tüm R- değerlerinin toplamının ortalamasıyla elde edilmektedir. Çünkü dinamik bir süreç olan sınıfta çok beğenilen olumlu bir durum olurken, hiç beğenilmeyen çok olumsuz bir durumda olabilmektedir. Bu yüzden öğretmenlerin öğrenci başarısından sorumluluk algı ölçeğinde olumlu ve olumsuz durumlara ait toplam puanlar hesaplanmaktadır (Guskey, 1981a). Aşağıda ölçekte yer alan iki örnek maddeye yer verilmektedir.

1. Eğer bir öğrenci sınıfınızda başarılıysa, bunun sebebi muhtemelen

___ a. öğrencinin başarılı olması için doğal yeteneğinin olması, ya da

R+ ___ b. sizin ona cesaret vermenizdir?

2. Sınıfın anlattığınız bir şeyleri anlamakta zorluk çekiyorsa, bunun sebebi muhtemelen

R- ___ a. onu yeterince iyi anlatmamanız, ya da

___ b. öğrencilerinizin farklı kavramları anlamada geri kalmasındandır?

Öğrenci Başarısından Sorumluluk Algı Ölçeğinin Orijinaline Ait Faktör Analizi Sonuçları

Ölçekte toplam 15 olumlu ve 15 olumsuz madde yer almaktadır. Bu her bir maddenin ise olumlu ve olumsuz olmak üzere R+ ve R- olmak üzere ikişer şıkkı bulunmaktadır. Faktör analizi sonunda 1. faktör R+ ve ikinci faktör R- olarak ortaya çıkmıştır. Bu durum R+ ve R- olarak belirtilen öğrenci başarı ve başarısızlığının nedenlerinin ortaya çıkarıldığı bağımsız iki faktörü belirtmektedir. İki faktörlü yapı toplam varyansın %60,9'unu açıklamaktadır. 1. Faktör= 40,5, ikinci faktör=20,4 varyansı açıklarken, 1.faktörün eigen değeri 5,941 ve ikinci faktörün eigen değeri 2,986 olarak belirlenmiştir (Guskey, 1981a).

Öğretmenlerin öğrenci başarısından sorumluluk algı ölçeğinin güvenilirlik çalışması için, test-tekrar test işlemi yapılmıştır. İlk cevaplardan sonra bu öğretmenlerin 4 hafta sonra ölçme aracını tekrar cevaplamaları istenmiştir. Öğretmenlerin iki test uygulamasından aldıkları puanlar arasındaki korelasyon değeri genel toplam R için ,739 olarak hesaplanırken, R+ için ,718 ve R- için ,784 olarak hesaplanmıştır. Tüm bu istatistiksel sonuçlar $p < .001$ düzeyinde manidardır. R+ maddeleri için Cronbach-Alpha güvenilirlik katsayısı ,791 olarak hesaplanırken, R- boyutu için ,881 olarak hesaplanmıştır. Diğer taraftan toplam R ile R- ve R+ arasındaki ilişkiye bakıldığında genel toplam R değeri ile R- arasında ,814 değerinde pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki belirlenirken, toplam R değeri ile R+ arasında da ,724 değerinde pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki belirlenmiştir.

Öğretmenlerin öğrenci başarısından sorumluluk algı ölçeğini uyarlama çalışmasında öncelikle Thomas R. Guskey'le e-mail yoluyla iletişim kurulmuş ve öğretmenlerin öğrenci başarısından sorumluluk algı ölçeğinin Türkçeye uyarlanabileceğine ilişkin gerekli izin alınmıştır. Guskey'in izni doğrultusunda ölçeğin kaynak dili olan İngilizceden hedef dili olan Türkçeye çevrilmesi süreci başlatılmıştır. Ölçek uyarlama çalışmalarında hedef dilden kaynak dile yapılan çeviriler uyarlama çalışmasının en önemli noktasını oluşturmaktadır (Beaton vd., 2000). Geçmişte ölçek uyarlamayı basit bir süreç olarak ölçeği bir dilden diğer bir dile çevirmek olarak değerlendiren araştırmacıların olduğu belirtilmektedir (Geisinger, 1994). Ancak günümüzde kültürler arasında psikolojik nitelik taşıyan bir ölçme aracını uyarlama çalışmalarında çevirinin önemli olduğu, kaynak dildeki maddelerle hedef dildeki maddelerin aynı vurguyu ifade etmesi gerektiği belirtilmektedir (Deniz, 2007). 1970'li yılların sonundan itibaren, geliştirilen çeşitli ölçeklerle sürdürülen araştırmalar, çeşitli konularda algı düzeyini belirleyen ölçme araçlarının geliştirildikleri dillerin dışında kullanılabilmesi sayesinde gittikçe genişlemektedir. Ölçeklerin uyarlanarak geliştirildikleri dilin dışında da kullanılabilmesi araştırma verilerini genişlettiği ve kültür-dil ve etnik gruplar arası karşılaştırmalı araştırmalarda kullanılabilirdiği bildirilmektedir (Savaşır, 1994). Ölçek uyarlama çalışmalarının, başka çalışmalarla bütünleştiği ve yerel bir bilimsel araştırma yetkinliği içine yerleştiği takdirde daha anlamlı olabileceği ve bilgi üretimine katkıda bulunabileceği belirtilmektedir (Şahin, 1994). Bu nedenle öğrenci başarısından sorumluluk algı ölçeğinin İngilizceden Türkçeye çevirisi alan bilgisi ve İngilizce dilsel yeterliği olan 4 alan uzmanı tarafından yapılmış ve 2 dil alanı uzmanı çevirileri karşılaştırmıştır. Ayrıca 2 ölçme ve değerlendirme uzmanının görüşleri alınmıştır.

Çeviri işlemlerinin sonrasında ölçeğin dilsel eşdeğerliği çalışmaları 4. sınıfa devam eden toplam 37 İngilizce öğretmenliği öğrencileri üzerinde iki dilli desen yöntemiyle yürütülmüştür (Deniz, 2007). Bu aşamadan sonra dilsel eşdeğerlik çalışması yapılan ölçme aracıyla ilgili geçerlik ve güvenilirlik analizlerine başlanmıştır.

Ölçeğe yapı geçerliğini belirlemek için açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde birbiriyle ilişkili p tane değişkeni bir araya getirerek değişkenler (faktörler) arasındaki ilişkilerden hareketle az sayıda ve kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler bulmak amaçlanmaktadır (Büyüköztürk, 2002; Field, 2005). Böylece bilinmeyen bir yapıyı ölçmek için oluşturulan ölçme aracından elde edilen sonuçlara dayanarak söz konusu yapının nasıl olduğunun açıklanması yapılabilmektedir. Ayrıca açımlayıcı faktör analizi, başka kültürlerde geliştirilen bir ölçme aracının farklı kültürlerde uyarlanması çalışmalarında ölçeğin uyarlanan kültürdeki boyutlarını ve ölçülen niteliğin yapısını ortaya koymak için geçerlik çalışmaları kapsamında yapılması gereken istatistiksel bir tekniktir (Erkuş, 2003). Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayısı ve test-tekrar test güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Ayrıca faktörler arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılarak hesaplanmış ve ölçeğe ait betimsel istatistiksel sonuçlar verilmiştir. Yapılan istatistiksel analizlerde SPSS 15.0 programı kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Öğretmenlerin Öğrenci Başarısından Sorumluluk Algı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlğine İlişkin Bulgular

Dilsel Eşdeğerlik

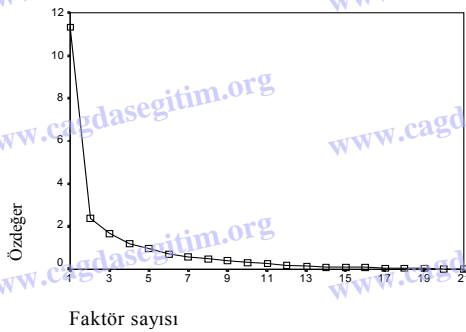
Dilsel eşdeğerlik için yapılan korelasyon analizi sonucunda ölçeğin kaynak dili olan İngilizce formu ile hedef dili olan Türkçe formundan elde edilen puanlar arasında üst düzeyde pozitif yönde

anlamli bir iliŖki ($r=.91$, $p<0,001$) olduğu bulunmuŖtur. Ayrıca boyutları arasında İngilizce ve Türkçe form puanları arasındaki korelasyon öğretmenlerin öğrenci başarısından sorumluluk algı boyutu için ,824 ve öğretmenlerin öğrenci başarısızlığından sorumluluk algı boyutu için ,867 olarak belirlenmiştir. Analizler sonucunda öğretmenlerin öğrenci başarısından sorumluluk algı ölçeğinin Türkçe formu ile İngilizce formu arasında dilsel eşdeğerliğe sahip olduğu sonucuna ulaŖılmıştır. Katılımcıların ölçme aracını cevaplandırmaları 15–20 dakika sürmüŖtür.

Yapı Geçerliğine İliŖkin Bulgular

Öğretmenlerin öğrenci başarısından sorumluluk algı ölçeğinin Türkçeye uyarlanan formunun Türk kültüründeki yapısını inceleyebilmek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi için öncelikle örneklem faktör analizi için uygunluğuna bakılmıştır. Bu noktada 0,001 düzeyinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Testleri uygulanmıştır. Tavşancıl (2002)'e göre KMO testinden elde edilen değer 1'e yaklaŖıkça mükemmel, 0,50'nin altında ise kabul edilemez. 0,70'in üzerindeki değerlerin ise analiz için yeterli olduğu belirtilmektedir (Leech vd., 2005). Yapılan analiz sonucunda elde edilen Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)= 0,846 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca Barlett Sphericity Testi sonucunun da $\chi^2=5427,28$ ($p<0,000$) olarak anlamlı çıkması örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygun olduğu şeklinde yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2002; Field, 2005). Bu iki testten elde edilen veriler açımlayıcı faktör analizi yapabilmek için verilerin uygun olduğunu ifade etmektedir.

Toplam 30 maddeden oluŖan öğretmenlerin öğrenci başarısından sorumluluk algı ölçeğinin faktör yapısını belirlemek amacıyla elde edilen puanlara varimax döndürme yöntemi kullanılarak temel bileŖenler faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi ölçme aracının ölçtüğü deĐiŖkenlerin sayısını ve bunların her birinin ölçme aracının bütününden elde edilen puanlara katkısını, ölçme aracına ait maddelerin hangi faktörler altında ne kadar yüklere sahip olduğunu, ölçme aracının ölçtüğü yapı ve yapıları ortaya çıkarmada kullanılabilecek bir analiz olarak tanımlanmıştır (Atılğan vd., 2006; Tabachnick ve Fidell, 1996). Varimax döndürme yöntemi kullanılarak yapılan temel bileŖenler faktör analizi iŖlemi sonucunda, ölçekte özdeğeri (eigenvalue) 1'den büyük iki faktör elde edilmiştir (özdeğerler sırasıyla 7,573 ve 2,347'dir). Bu durumu daha net olarak görebilmek amacıyla Cattell'in "Scree Plot" sınaması sınaması (Kline, 1994) yapılarak maksimum manidar faktör sayısı belirlenmiştir (Ŗekil 1). Ŗekil 1'de yer alan grafikte de ölçeğin iki faktörden oluŖtuĐu görülmektedir.



Ŗekil 1. Faktör Öz Değerlerine Ait Grafik

Yapılan analiz sonucunda toplam varyansın % 42,3'ünü açıklayan, 30 madde ve iki alt boyuttan oluŖan ölçme aracı elde edilmiş ve alt boyutlarda yer alan maddelerinde orijinal ölçme aracındaki maddelerle örtüŖtüĐü, dolayısıyla R+ ve R- boyutlarında yer alan maddelerin ayrıştığı belirlenmiştir

(1.faktör varyansın % 24,9'unu açıklarken 2.faktör % 18,3'ünü açıklamaktadır). Tavşancıl (2002)'e göre faktör analizi sonucunda elde edilen varyans oranları ne kadar yüksekse, ölçeğin faktör yapısı da o kadar kuvvetlidir. Sosyal bilimlerde yapılan analizlerde %40 ile %60 arasında değişen varyans oranları yeterli kabul edilmektedir. Ölçekte yer alan her bir maddenin faktör yük değerlerinin .20 ve üzerinde olmasına dikkat edilmiştir. Öğretmenlerin öğrenci başarısından sorumluluk algı ölçeğinin faktörleri, faktör yükleri, Cronbach-Alfa değerleri ve açıkladıkları varyans oranlarına ilişkin bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Türkçe Ölçeğin Faktör Yükleri, Faktörlere Ait Cronbach-Alfa Değerleri ve Faktörlerde Yer Alan Maddeler

Madde No	R + ve R - durumları	Faktör Yükleri	
		Öğrenci başarısından sorumluluk boyutu (R +)	Öğrenci başarısızlığından sorumluluk boyutu (R -)
1	R +	0,55	
2	R -		0,73
3	R +	0,60	
4	R -		0,66
5	R +	0,46	
6	R +	0,53	
7	R +	0,71	
8	R -		0,77
9	R -		0,63
10	R +	0,76	
11	R -		0,25
12	R -		0,37
13	R +	0,63	
14	R -	0,39	
15	R +	0,70	
16	R -		0,48
17	R -		0,69
18	R +	0,58	
19	R +	0,67	
20	R -		0,71
21	R +	0,79	
22	R +	0,83	
23	R +	0,23	
24	R -		0,70
25	R -		0,72
26	R +	0,41	
27	R +	0,46	
28	R -		0,59
29	R -		0,51
30	R -		0,68

*Ölçeğin geneli için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,846, başarıdan sorumlu olma boyutu için 0,844 ve başarısızlıktan sorumlu olma boyutu 0,823

** Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) = 0,846 ve Barlett Testi sonucu $\chi^2 = 5427,28$ ($p < 0,000$)

*** Toplam varyansın % 42,3'ü açıklanıyor. 1.faktör varyansın % 24,9'unu açıklarken 2.faktör % 18,3'ünü açıklamaktadır.

Gülay EKİCİ

Tablo 1 incelendiğinde, faktör analizi sonucunda elde edilen alt boyutlardan birincisi öğrenci başarısından sorumluluk algı boyutudur. 15 maddeden oluşan bu boyut ölçek toplam varyansının %24,9'unu açıklamakta ve faktör yükleri 0,23 ile 0,83 arasında değişmektedir. İkinci alt boyut öğrenci başarısızlığından sorumluluk algı boyutudur. 15 maddeden oluşan bu boyut ölçek toplam varyansının %18,3'ünü açıklamakta ve faktör yükleri 0,25 ile 0,77 arasında değişmektedir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Öğrenci Başarisından Sorumluluk Algı Ölçeğinin Faktörler Arası Pearson Korelasyon Katsayıları

Boyutlar	Öğrenci başarısından sorumlu olma boyutu	Öğrenci başarısızlığından sorumlu olma boyutu	Ölçeğin Geneli
Öğrenci başarısından sorumlu olma boyutu	r	1,000	,347
	p değeri	,	,000*
Öğrenci başarısızlığından sorumlu olma boyutu	r	1,000	,376
	p değeri	,	,000*
Ölçeğin Geneli			1,000
			p değeri

* $p < 0,001$, r : Pearson Korelasyon katsayıları

Tablo 3'te ölçekte yer alan faktörler ve ölçeğin geneli arasındaki ilişki incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif ilişkiler belirlenmiştir. Ölçeğin geneli ile boyutları arasında $p < 0,001$ anlamlılık düzeyinde $r = 0,318$ ve $r = 0,376$ arasında değişen anlamlı ve pozitif yönde düşük ilişkiler tespit edilmiştir. Öğrenci başarısından sorumlu olma boyutu ile öğrenci başarısızlığından sorumlu olma boyutu arasında ($r = 0,347$, $p < 0,001$) anlamlı ve pozitif yönde düşük bir ilişki bulunmuştur. Belirlenen bu ilişki katsayısının .60'dan düşük olması bu boyutların farklı kavramsal yapıları ölçtüğünü vurgulamaktadır (Şencan, 2005). Guskey (1981a)'da başarıdan sorumluluk ve başarısızlıktan sorumluluk algısının farklı iki kavramsal yapı olduğuna dikkat çekerek belirlenen ilişki düzeyinin ($r = 0,203$, $p < 0,05$) anlamlı ve pozitif yönde oldukça düşük bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Ayrıca her iki boyutta belirlenen puanların kavramsal yapıya bağlı olarak kendi içinde anlamlar taşıdığını vurgulamıştır.

Türkçe Ölçeğin Güvenirliliğine İlişkin Bulgular

Tablo 1'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin öğrenci başarısından sorumluluk algı ölçeğinin Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayısı ölçeğin geneli için 0,846 olarak tespit edilirken, başarıdan sorumlu olma boyutu için 0,844 ve başarısızlıktan sorumlu olma boyutu için de 0,823 olarak hesaplanmıştır.

Diğer taraftan, öğretmenlerin öğrenci başarısından sorumluluk algı ölçeğinin Türkçe formunun ölçtüğü nitelik yönünden zaman açısından kararlılığını istatistiksel olarak test etmek için test-tekrar-test yöntemi kullanılmıştır. Ölçeğin test-tekrar-test güvenirliliğini belirleyebilmek için toplam 64 öğretmene 5 hafta ara ile ölçek uygulanmıştır. Her iki uygulamadan öğretmenlerin aldıkları puanlar arasındaki kararlılığı test etmek için Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan iki uygulama sonunda her iki uygulamadan elde edilen puanlar arasında genel toplam R, R+ ve R- değerlerinde yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir [(Toplam R için $r_{(64)} = 0,814$, $p > ,05$; (R- için) $r_{(64)} = 0,823$, $p > ,05$; (R+ için) $r_{(64)} = 0,847$, $p > ,05$].

Türkçe Ölçeğe Ait Betimsel İstatistikler

Tablo 4' de Türkçe ölçeğin geneline ve boyutlarına ait hesaplanan ortalama ve standart sapma değerleri verilmektedir.

Tablo 4. Türkçe Ölçeğe Ait Betimsel İstatistikler

Ölçeğin Boyutları	X	Minimum-Maksimum	SS
Öğrenci başarısından sorumlu olma boyutu	58,319	31,40 – 86,00	9,154
Öğrenci başarısızlığından sorumlu olma boyutu	48,933	37,33 – 73,67	9,366
Ölçeğin Geneli	53,626	42,17 – 76,83	6,243

Tablo 4 incelendiğinde; ölçeğin genelinde ortalama 53,626 puan hesaplanırken, öğrenci başarısından sorumlu olma boyutunda ortalama 48,933 puan ve öğrenci başarısızlığından sorumlu olma boyutunda 53,626 puan hesaplanmıştır. Bu puanlardan da anlaşıldığı gibi öğretmenlerin öğrenci başarısından sorumluluk algı ölçeğinde öğretmenler kendilerini öğrenci başarısından sorumlu hissetmektedirler.

TARTIŞMA

Nitelikli araştırmaların yapılabilmesi için araştırmalarda veri toplamak amacıyla kullanılacak uygun ölçme araçlarının kullanılması nitelikli verilerin toplanabilmesi yönünde oldukça önemlidir. Ölçme araçlarının geliştirildikleri dillerin dışında kullanılabilmesi sayesinde farklı kültürlerden farklı verilerin elde edilmesinde önemli katkılar sağlamaktadır. Ancak ilgili literatür incelendiğinde Türkiye’de öğretmenlerin öğrenci başarısından sorumluluk algısı konusunda kullanılacak herhangi bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Bu çalışma, Guskey (1981a) tarafından geliştirilerek literatüre sunulan, öğretmenlerin öğrenci başarısından sorumluluk algı ölçeğini Türkçeye uyarlamak, geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin veriler elde etmek amacıyla hazırlanmıştır.

Öğretmenlerin öğrenci başarısından sorumluluk algı ölçeğini uyarlama çalışmasında öncelikle Thomas R. Guskey’le e-mail yoluyla iletişim kurulmuş ve öğretmenlerin öğrenci başarısından sorumluluk algı ölçeğinin Türkçeye uyarlanabileceğine ilişkin gerekli izin alınmıştır. Ölçek uyarlamada oldukça önemli olan dilsel eşdeğerlik çalışması için akademik öz-yeterlik ölçeğinin İngilizce ve Türkçe formlarından elde edilen puanlar arasındaki korelasyon hesaplanmış ve iki form puanları arasında yüksek düzeyde tutarlılık ($r=0,91$, $p<0,001$) olduğu bulunmuştur. Çeviri işlemleri tamamlanan ölçek toplam 290 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Uygulama sonrası örneklem büyüklüğünün geçerliğini istatistiksel olarak test etmek için Kaiser-Meyer-Olkin’in (KMO) örneklem yeterliği ölçümü yapılmıştır. Yapılan işlemler sonucunda Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0,846 ve Barlett Testi değeri $\chi^2=5427,28$ ($p<0,000$) olarak bulunmuştur. Toplam 30 maddeden oluşan öğretmenlerin öğrenci başarısından sorumluluk algı ölçeğinin faktör yapısını belirlemek amacıyla elde edilen puanlara varimax döndürme yöntemi kullanılarak temel bileşenler faktör analizi uygulanmıştır. Varimax döndürme işlemi sonucunda eigen değeri 7,573 ve 2,347 olan toplam iki faktör ortaya çıkmıştır. Yapılan analiz sonucunda toplam varyansın % 42,3’ünü açıklayan, 30 madde ve 2 alt boyuttan oluşan ölçme aracı elde edilmiş ve alt boyutlarda yer alan maddelerinde orijinal ölçme aracındaki maddelerle örtüştüğü belirlenmiştir (1.faktör varyansın % 24,9’ünü açıklarken 2.faktör % 18,3’ünü açıklamaktadır). Ölçekte yer alan her bir maddenin faktör yük değerlerinin .20 ve üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, orijinal ölçekte 30 olan madde sayısı, Türkçe ölçekte de korunmuştur. Ölçekte yer alan iki faktör arasındaki korelasyon incelendiğinde, istatistiksel olarak manidar ve pozitif ilişki durumları belirlenmiştir. Öğrenci başarısından sorumlu olma boyutu ile öğrenci başarısızlığından sorumlu olma boyutu arasında ($r = 0,347$, $p < 0,001$) anlamlı ve pozitif yönde düşük bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin geneli ile boyutları arasında 0,318 ve 0,376 arasında değişen anlamlı ve pozitif yönde düşük ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin boyutları arasında belirlenen bu korelasyon katsayısının .60’dan düşük olması bu boyutların farklı kavramsal yapıları ölçtüğünü vurgulamaktadır.

Ayrıca ölçeğin Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayısı ölçeğin geneli için 0,846 olarak tespit edilirken, başarılıdan sorumlu olma boyutu için 0,844 ve başarısızlıktan sorumlu olma boyutu için 0,823 olarak hesaplanmıştır. Diğer taraftan öğretmenlerin öğrenci başarısından sorumluluk algı ölçeğinin Türkçe formunun ölçtüğü nitelik yönünden zaman açısından kararlılığını istatistiksel olarak test etmek için test-tekrar test yöntemi kullanılmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirliğini belirleyebilmek için toplam 64 öğretmene 5 hafta ara ile uygulanmıştır. Her iki uygulamadan öğretmenlerin aldıkları puanlar arasındaki kararlılığı test etmek için Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan iki uygulama sonunda her iki uygulama arasında genel toplam R, R+ ve R- değerlerinde yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir [(Toplam R için) $r_{(64)}=0,814$, $p >,05$; (R- için) $r_{(64)}=0,823$, $p >,05$; (R+ için) $r_{(64)}=0,847$, $p >,05$].

SONUÇ VE ÖNERİLER

Elde edilen sonuçlar; öğretmenlerin öğrenci başarısından sorumluluk algı ölçeğinin Türkiye'de de araştırmalarda kullanılabileceğini göstermiştir. Ayrıca bundan sonraki süreçte, öğretmenlerin öğrenci başarısından sorumluluk algı düzeyi ile öğretmen nitelikleri ve öğrenci niteliklerini ifade eden değişkenlerin etkileşiminin değerlendirildiği araştırmalar yapılabilir. Böylece ölçeğin uygulanabilirliğine yönelik olarak farklı araştırma sonuçları ortaya konulmuş olacaktır. Diğer taraftan öğretmenlerin öğrenci başarısından sorumluluk algı ölçeğiyle, öğretmenlerin sınıfta sorumluluk algıladıkları eğitim-öğretim sürecinde yaptıkları davranışlarla ilgili, sınıfta öğrencilerinden beklentileriyle ilgili ve öğrenci başarısının artırılması yönünde öğretmen sorumluluğu konularına dikkat çekebilecek nitelikte araştırmalara yol gösterebileceği düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Adu, E. O. and Olantundun, S.O. (2007). Teachers' Perception of Teaching as Correlates Students' Academic Performance in Oyo State Nigeria. *Essays in Education*, 20, 57-63.
- Allinder, R. M. (1995). An Examination of the Relationship between Teacher Efficacy and Curriculum Based Measurement and Student Achievement. *Remedial and Special Education*, 27, 141-152.
- Akbaba-Altun, S. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarısızlıklarına İlişkin Veli, Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi. *Elementary Education Online*, 8 (2), 567-586.
- Akiri, A.A. and Ugborugbo, N. M. (2009). Teachers' Effectiveness and Students' Academic Performance in Public Secondary Schools in Delta State, Nigeria. *Stud Home Comm Sci*, 3 (2), 107-113.
- Aremu, A. O. (2000). *Academic Performance 5 Factor Inventory*. Ibadan: Stirling-Horden Publishers.
- Asikhia, O. A. (2010). Students and Teachers' Perception of the Causes of Poor Academic Performance in Ogun State Secondary Schools [Nigeria]: Implications for Counseling for National Development. *European Journal of Social Sciences*, 13 (2), 229-242.
- Atılğan, H., Kan. A. ve Doğan, N. (2006). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bean, R. A., Bush, K.R., McKenry, P. C. and Wilson, S.M. (2003). The Impact of Parental, Support, Behavioral Control and Psychological Control on the Academic Achievement and Self-Esteem of African-American and European American Adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 18 (5), 523-541.

Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F. and Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the Process of Cross-Cultural Adaptation of Self-Report Measures. *Spine*, 25 (24), 3186–3191.

Bolster, A.S. (1983). Toward a More Effective Model of Research on Teaching. *Harvard Educational Review*, 53, 294–308.

Brookover, W. B. and Lezotte, L. W. (1979). *Changes in School Characteristics Coincident with Changes in Student Achievement*. Michigan State University, East Lansing: Institute for Research on Teaching.

Bulucu, Ö. (2003). *İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Sınıf Davranış Yönetiminde Yetkinlik Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Çakan, M. (2002). Bilişsel Stil ile Zeka Kavramlarının Öğrenci Başarısı Açısından İrdelenmesi ve Taşdıkları Önem. *Eğitim Araştırmaları*, 8, 86-95.

Çelenk, S. (2003). Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması. *İlköğretim Online Dergisi*, 2 (2), 28–34.

Dean, J. (2000). *Organizing Learning in the Primary School Classroom*. (2.ed). London: Routledge.

Deniz, K. Z. (2007). Psikolojik Ölçme Aracı Uyarlama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40 (1), 1–16.

Dweck, S.S. and Reppucci, N. D. (1973). Learned Helplessness and Reinforcement Responsibility in Children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25, 109–116.

Dolan, L. J. (1980). *The Affective Correlates of Home Support, Instructional Quality, and Achievement*. Unpublished Doctoral Dissertation, Illinois: University of Chicago.

Duby, P.B. (1979). *Attributions and School Learning*. Unpublished Doctoral Dissertation, Illinois: University of Chicago.

Ekici, G. (2002). Öğrencilerin Öğrenme Stillere Dayalı Eğitim-Öğretim Nedir? ve Bu Uygulamada Öğretmenlere Düşen Görevler Nelerdir? *TSE Standard Ekonomik ve Teknik Dergi*, 481, 21–25.

Ekici, G. (2003). *Öğrenme Stiline Dayalı Öğretim ve Biyoloji Dersi Öğretimine Yönelik Ders Planı Örnekleri*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Ekici, G. (2008). Effects of Classroom Management Lesson on Preservice Teacher' Teacher Sense of Self-Efficacy. *Hacettepe University Journal of Education*, 35, 98–110.

Erkuş, A. (2003). *Psikometri Üzerine Yazılar*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.No:24

Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: SAGE

Francis-Seton, A. I. N. (2011). *Impact of Collective Responsibility on Student Learning and Achievement*. Unpublished Ed D. Dissertation, Minneapolis: Walden University.

Geisinger, K. F. (1994). Cross-Cultural Normative Assessment: Translation and Adaptation Issues Influencing the Normative Interpretation of Assessment Instrument. *Psychological Assessment*, 6 (4), 304–312.

Gibson, S. and Dembo, M. (1984). Teacher Efficacy: A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.

Graham, S., Harris, K. R., Fink, B. and McArthur, C. A. (2001). Teacher Efficacy in Writing: A Construct Validation with Primary Grade Teachers. *Scientific Studies of Reading*, 5(2), 177-203.

Guskey, T. R. (1981a). Measurement of the Responsibility Teachers Assume for Academic Successes and Failures in the Classroom. *Journal of Teacher Education*, 32 (3), 44-51.

Guskey, T. R. (1981b). The Relationship of Affect toward Teaching and Teaching Self-Concept to Responsibility for Student Achievement. *Journal of Social Studies Research*, 5 (2),60-74.

Guskey, T. R. (1982).The Effect of Change in Instructional Effectiveness upon the Relationship of Teacher Expectations and Student Achievement. *Journal of Educational Research*, 75 (6), 345 -349.

Guskey, T. R. (1987). Context Variables that Affect Measures of Teacher Efficacy. *Journal of Educational Research*, 81 (1), 41-47.

Guskey, T. R. (1988).Teacher Efficacy, Self-Concept, and Attitudes toward the Implementation of Instructional Innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4, 63–69.

Hollingsworth, P. M. and Hoover, K. H. (1999).İlköğretimde Öğretim Yöntemleri (Çev: T. Gürkan, E. Gökçe ve D.S. Güler). Ankara: Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Yayınları No: 124.

Hoy, A. W. and Spero, R. B. (2005). Changes in Teacher Efficacy during the Early Years of Teaching: A comparison of Four Measures. *Teaching and Teacher Education*, 21,343–356.

Jacob, B. and Lefgren, L. (2006).*When Principals Rate Teachers*. Education Next. Hoover Institution. [Online]<http://www.educationnext.org/20062/58.html>. Retrieved on 05.03. 2006.

Huberman, M. (1995). Professional careers and Professional Development: Some Intersections, *Professional Development in Education: New Paradigms and Practice* (Ed. T.R. Guskey and M. Huberman), 193–224, New York: Teachers College Press.

Joyce, B. and Weil, M.(1986). *Models of Teaching* (3.Ed.) Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Karasar, N.(2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kavak, Y., Aydın, A. ve Akbaba-Altun, S. (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982–2007)*. Yüksek Öğretim Kurulu Yayını No: 5. Meteksan A.Ş. Ankara: ISBM: 987–975-7912-36-1.

Kline, P. (1994). *An Easy Guide to Factor Analysis*. London: Rutledge.

Kukla, A. (1972). Attribution Determinants of Achievement-Related Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21, 1116–1174.

Leech, N. L., Barr, K. C., and Morgan, G. A. (2005). *SPSS for Intermediate Statistics: Use and Interpretation* (2.Ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum ASS.

Maton, K. I. and Hrabowski III, F. A. (1998). Preparing the Way: A Qualitative Study of High-Achieving African American Males and the Role of the Family. *American Journal of Community Psychology*, 26 (4), 639–668.

Midgley, C., Feldlourfer, H. and Eccles, J. (1989). Change in Teacher Efficacy and Student Self and Task Related Beliefs in Mathematics During the Transition to Junior High School. *Journal of Educational Psychology*, 81, 247–258.

Porter A.C. and Brophy, J. (1988).Synthesis of Research on Good teaching: Insights from the Work of the Institute for Research on Teaching. *Educational Leadership*, 46 (8), 74–85.

Savaşır, I. (1994). Ölçek Uyarlamasındaki Sorunlar ve Bazı Çözüm Yolları. *Türk Psikoloji Dergisi*, 9(33), 27-32.

Starr, L. (2000). *Measuring the Effects of Effective Teaching*. Education World. [Online] www.education-world.com/a_issues.html. Retrieved on 16. 10. 2009

Stein, M. and Wang, M. (1988). Teacher Development and School Improvement: The Process of Teacher Change. *Teaching and Teacher Education*, 4, 171-187.

Şahin, N. (1994). Psikoloji Araştırmalarında Ölçek Kullanımı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 9(33), 19-26.

Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Geçerlilik ve Güvenirlik*. Ankara: Seçkin Matbaası.

Tabachnick, B. G. and Fidell, L.S. (1996). *Using Multivariate Statistics*. New York: HarperCollins College.

Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Tschannen-Moran, M. and Hoy, A. W. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17 (7), 783-805.

Weiner, B. ve Sierand, J. (1975). Misattribution for Failure and Enhancement Strivings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 451-421.

Witziers, B., Bokser, R. J. and Krüger, M. L. (2003). Educational Leadership and Student Achievement: The Elusive Search for an Association. *Educational Administration Quarterly*, 39 (3), 398-425.

Woolfolk, A. E., Rosoff, B. and Hoy, W. K. (1990). Teachers' Sense of Efficacy and Their Beliefs about Managing Students. *Teaching and Teacher Education*, 6, 137-148.

ÇOCUK GELİŞİMİ BÖLÜMÜ ÖN LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN MESLEKİ YETERLİKLERİ CHILD DEVELOPMENT DEPARTMENT STUDENTS' PROFESSIONAL COMPETENCIES

Nuray KOÇ*

ÖZ

Bu araştırma meslek yüksekokullarındaki çocuk gelişimi bölümünde eğitim gören ön lisans öğrencilerinin mesleki yeterliklerine ilişkin düşüncelerini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Araştırma nitel durum çalışması olup, "iç içe geçmiş tek durum deseni" kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Uludağ Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü ön lisans öğrencilerinden 18 kişi oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin büyük bir kısmı mesleki anlamda kendisini yeterli görürken, okulda verilen eğitimin kısmen yeterli olacağı ve verilen eğitimin uygulama ağırlıklı olmasının mesleki yeterliklerini geliştirmeleri için daha faydalı olacağı görüşündedirler. Öğrenciler, mesleki yeterliğin gelişmesinde gereken başlıca kişisel özellikleri; çocukları sevme, sabırlılık, yaratıcılık ve yeniliklere açık olma olarak belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin büyük bir bölümü mesleki yeterliklerini geliştirmek için internet ve kaynak kitap kullanımı ve seminerlere katılmayı tercih ederken, önemli bir bölümü de mesleki gelişimleri için eğitimlerini lisans düzeyinde tamamlamayı hedefledikleri görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Mesleki yeterlik, çocuk gelişimi, okul öncesi eğitim.

ABSTRACT

This study aims to determine the opinions of students studying at child development departments of vocational schools about their professional competencies. The study is a qualitative one, which employed an "embedded single-case design." The working group of the study was composed of 18 students studying at the Department of Child Development of Uludağ University. In the data collection process, semi-structured observation form was used. In the end of the study, it appeared that, on the one hand, most of the students regarded themselves as professionally competent while, on the other, they held the opinion that the education given at school was partially sufficient and had to include more practice so that they could develop their professional competencies. The students listed the main personal qualities which are necessary for teacher candidates to develop their professional

* Bilim Uzmanı, Uludağ Üniversitesi, Yenişehir İbrahim Orhan Meslek Yüksekokulu Öğretim Görevlisi
e-posta: nuraykoc@uludag.edu.tr

competencies as follows: loving children, patience, creativity and openness to novelties. Moreover, while a great majority of the students preferred to benefit from the Internet and source books and also to participate in seminars in order to develop their professional competencies, another important part of them were observed to aim to complete their education at undergraduate level for their professional development.

Keywords: Professional competence, child development, early childhood education.

GİRİŞ

Yeterlik; kişilerin sahip oldukları becerileri ile farklı koşullar altında ne yapabilecekleri ile ilgili sahip oldukları inançlardır (Bandura, 1997). Yeterlik inançları kişilerin söz konusu eylemi ya da görevi başarıp başaramayacaklarına ilişkin kendilerine ne derece güvendiklerini açığa çıkarmaktadır (Çimen, 2007). Kişi kendi yeterliklerine ve kişilik özelliklerine uygun olarak seçtiği mesleği daha iyi benimsemekte (Lewandowski, 2005) dolayısıyla mesleki yeterliğini daha kolay geliştirebilmektedir.

Günümüzde her alanda mesleki yeterliğin önemi kabul edilmekte olup, eğitim alanında da kaliteli bir eğitim sunabilmek için mesleğini benimsemiş, alanında donanımlı öğretmenler ve ara elemanlar olması gerekmektedir (Gürbüz, 2008). Türkiye’de mesleki yeterlikleri gelişmiş öğretmenler ve ara elemanlar yetiştirmek için çeşitli eğitim politikaları uygulanmaya çalışılmış ve birçok üniversitede lisans ve ön lisans programları açılmıştır (Anonim, 2009). Bu programlardan biri de meslek yüksekokullarındaki çocuk gelişimi ön lisans programıdır.

Meslek yüksekokulu çocuk gelişimi ön lisans programındaki öğrenciler, mezun olduktan sonra Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Anadolu kız meslek ve kız meslek liselerindeki uygulama sınıflarında ve ilköğretim okullarındaki ana sınıflarında kadrosuz usta öğretici olarak görev alabilmenin yanı sıra; resmi ve özel kurumlara bağlı kreş, yuva, anaokulu ve çocuk kulübü gibi okul öncesi eğitim kurumlarında ve rehabilitasyon merkezlerinde ara eleman olarak çalışabilmektedir (Anonim, 2012).

Çalışma imkânları anlamında geniş bir alana sahip olan çocuk gelişimi ön lisans mezunlarının okul öncesi dönemdeki çocuklara verdiği eğitimin niteliği çok önemlidir. Nitelikli eğitimin gerçekleşmesi için de nitelikli çocuk gelişimi mezunlarının yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu da mezun olan kişilerin öncelikle kendi yeterliklerinin ve kişisel özelliklerinin farkında olup, bunları mesleğine adapte etmeleri ile mümkün olabilir (Bryant, 2007).

Okul öncesi kurumlarında görev alacak olan çocuk gelişimi bölümü ön lisans mezunlarının; çocukların seviyelerini ve gelişim aşamalarını bilen, mesleki konularda alan bilgisine hâkim, sabırlı, yaratıcı ve çözüm üretici, yeniliklere uyum sağlayabilen bireyler olmaları gibi kişisel özelliklere ve yeterliklere sahip olmaları beklenmektedir (Bacmeister, 1982; Gürbüz, 2008).

Çocuk gelişimi ön lisans mezunlarının belirli kişilik özelliklerine ve yeterliklerine sahip olmaları gerekmesinin yanında, öğrencilerin aldıkları eğitimlerle mesleki yeterliklerini geliştirmeye yönelmeleri de sağlanmalıdır (Kılıç, 1997; Moore ve Esselman, 1994; Zhao, 2007). Bu yüzden mesleki yeterliğin nasıl geliştiği, güçlü ve pozitif mesleki yeterliği geliştirmeye yönelik hangi eğitim programlarının nasıl geliştirileceğinin belirlenmesi çocuk gelişimi alanında ara eleman yetiştiren programlar için oldukça önemlidir (Pajares, 1997). Yani öğrencilerin çocuk gelişimi bölümünde aldıkları eğitimin, onların mesleki yeterlik algıları üzerindeki etkisi olduğu söylenebilir (Şahin, 2010). Bu durumu destekleyen benzer bulgulara sahip olan Güler’in (1994) okulöncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler ve usta öğreticilerle yaptığı çalışmasında, öğretmenler ve usta öğreticiler mezun oldukları kurumlardan aldıkları eğitimi ve alanda kendilerini değerlendirmişlerdir. Çalışmada meslek yükseko-

kulu çocuk gelişimi ön lisans programından mezun olanlar alanda kendilerini çok yeterli görmediklerini ve yeterliklerini geliştirmek için aldıkları eğitimlerdeki teorik ve uygulama derslerinin yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Bu sonuç meslek yüksekokullarında verilen eğitimin mesleki yeterliklerin geliştirilmesine yönelik düzenlenmesinin önemini göstermektedir.

Meslek yüksekokullarında çocuk gelişimi ön lisans programında eğitim gören ve eğitim kurumlarında kadrosuz usta öğretici olarak çalışacak olan öğrencilerin mesleki yeterlikleri konusunda tartışmalar olmasına karşın, bu konuda belli bir eğitim politikası gerçekleştirilemediği görülmektedir (Baş, 2006; Sapsağlam, 2009). Ayrıca kendilerine verilen eğitim süresinin ve deneyim edinme ortamlarının sınırlı olmasından dolayı bu öğrenciler mesleki yeterliklerini geliştirme konusunda yetersiz kalabilmektedir. Bu nedenlerden dolayı ön lisans öğrencilerinin mesleki yeterliklerinin üzerinde çalışılması büyük önem taşımaktadır. Bununla birlikte çocuk gelişimi bölümü öğretmenlerinin ve lisans öğrencilerinin mesleki yeterlikleri üzerine çalışmalar yapılırken (Argun, 2003; Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Kılıç, 1997; Köksal-Akyol ve Aslan, 2007; Kutluğ, 2007; Şahin, 2010); meslek yüksekokullarındaki çocuk gelişimi bölümü ön lisans öğrencilerinin mesleki yeterlikleri ve aldıkları eğitime yönelik beklentileri ile ilgili çok fazla araştırmaya rastlanmamıştır. Bu anlamda da çalışmanın alana katkı sağlayabileceği ve meslek yüksekokullarındaki çocuk gelişimi ön lisans programları ile ilgili eğitim politikalarının şekillendirilmesinde yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle araştırmada meslek yüksek okulları çocuk gelişimi ön lisans programında eğitim gören öğrencilerin mesleki yeterliklerine ilişkin düşüncelerini ve aldıkları eğitimle ilgili beklentilerini ortaya koymak amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma durum çalışması yönteminin kullanıldığı nitel bir araştırmadır. Araştırmada desen olarak durum çalışması desenlerinden biri olan “iç içe geçmiş tek durum” çalışması kullanılmıştır. İç içe geçmiş tek durum deseni, tek bir durum içinde birden fazla alt tabaka veya analiz birimi olduğunda uygulanmaktadır. Böylece bir durum içinde olabilecek birden fazla alt birime yönelme söz konusu olabilecektir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada ele alınan tek durum, çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin mesleki yeterliklerine ilişkin görüşleridir. Araştırmada bu durum içinde yer alan alt analiz birimlerini; çocuk gelişimi bölümü birinci sınıf ve ikinci sınıf ön lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Bu alt analiz birimlerinden mesleki yeterlikle ilgili ayrı ayrı elde edilen verilerden yola çıkılmasının, araştırma durumunu ayrıntılı olarak açıklayacağı düşünülmektedir.

Araştırma, 2010-2011 öğretim yılı güz döneminde Uludağ Üniversitesi Yenişehir İbrahim Orhan Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Bölümünde eğitimine devam eden 105 öğrenci arasından random olarak ve gönüllülük esasına dayanarak seçilen 18 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmadaki öğrenciler maksimum çeşitlilik örneklemesi ile belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemesi, görel olarak küçük bir örneklem oluşturarak bu örneklemle çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu amaç doğrultusunda örneklem alınacak öğrencilerin yaş grubu, yaşadıkları yerler, kaçınıcı sınıf olduğu ve örgün veya ikinci öğretim olmaları dikkate alınmıştır. Çocuk gelişimi bölümüne devam eden ön lisans öğrencilerinin hepsinin kız olmasından dolayı çalışmada yalnızca kız öğrenciler ile çalışılmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilerin 16 tanesinin yaşı 18-22 yaşları arasında olup, geriye kalan 2 kişi 23-25 yaş grubundadır. Öğrencilerin 2’sinin köyde, 7’sinin ilçede ve 9’unun da büyük şehirde yaşadıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin 5’i birinci sınıf örgün, 4’ü birinci sınıf ikinci öğretim; 5’i ikinci sınıf örgün öğretim ve 4’ü ikinci sınıf ikinci öğretim öğrencilerinden oluşmaktadır.

Araştırmada öğrencilerden alınan veriler; birinci sınıf örgün öğretim-BÖ, birinci sınıf ikinci öğretim-Bİ, ikinci sınıf örgün öğretim-İÖ ve ikinci sınıf ikinci öğretim-İİ şeklinde kodlama yapılarak değerlendirilmiştir.

Araştırmada verileri toplamak için yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken biri eğitim bilimleri diğeri eğitim fakültesinden olmak üzere iki öğretim üyesi ile görüşülmüş ve konu ile ilgili alan yazın incelenmiştir. Elde edilen verilerle görüşme formu hazırlanmış ve aynı öğretim üyeleri ile tekrar incelenilerek form son haline getirilmiştir. Görüşme formu altı açık uçlu sorudan oluşmakta olup, görüşmeler Yenişehir İbrahim Orhan Meslek Yüksekokulundaki toplantı odasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ses kaydına alınarak yapılmış olup, ortalama 20 dakika sürmüştür.

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizi türlerinden tümevarımcı analiz kullanılmıştır. Tümevarımcı analiz kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak için uygulanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Tümevarımcı analiz sonuçlarına göre ilk olarak ses kaydı ile elde edilen veriler yazılı hale getirilmekte, ikinci aşamada bir başka deneyimli öğretim üyesi ile araştırmacı ayrı ayrı yazılı verileri kodlamakta, son aşamada ise güvenilirlik için araştırmacı ve diğer öğretim üyesi tarafından ayrı ayrı yapılan kodlamalar üzerinde Güvenilirlik= Görüş Birliği/ Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı X 100 formülü uygulanmaktadır (Yüksel, 2011). Güvenilirlik için uyum yüzdesinin % 70 veya daha üstü olması yeterli görüldüğünden, iki araştırmacı arasındaki uyum yüzdesinin % 84 olması veri analizi açısından güvenilirliğin sağlandığı şeklinde yorumlanmıştır. Daha sonra iki araştırmacı tarafından yapılan kodlamalarda uyum gösteren kodlar temalara ulaşmada temel alınmıştır.

Araştırmanın iç geçerliğini sağlamak için görüşme formu geliştirilirken ilgili alan yazın incelemesiyle konu ile ilgili bir kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Araştırmanın dış geçerliğini sağlamak için ise araştırma süreci ve bu süreçte yapılanlar ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın iç geçerliğini sağlamak için bulguların tamamı objektif olarak verilmiştir. Ayrıca görüşmede elde edilen veriler üzerinde araştırmacı ve nitel araştırma konusunda deneyimli bir öğretim üyesi ile kodlamalar yapılmış ve sonuçlar karşılaştırılarak güvenilirliği hesaplanmıştır.

BULGULAR

Meslek Yüksekokulları Çocuk Gelişimi Bölümünde eğitim gören ön lisans öğrencilerin mesleki yeterliklerine ilişkin düşüncelerini ve aldıkları eğitimle ilgili beklentilerini belirlemesi amaçlanan araştırmada öğrencilerin mesleki yeterliklerine ilişkin görüşleri sırasıyla aşağıda verilmiştir.

Öğrencilerin kendi mesleki yeterliklerine ilişkin görüşlerinin alınması araştırmadaki ana problemi oluşturması açısından önemli bir etkiye sahip olacağı düşünülerek bu soru alt problemlerden biri olarak belirlenmiştir. Araştırmadaki öğrencilere kendilerini ne kadar yeterli gördükleri sorusuna çalışma grubundaki birinci sınıflardan 4 kişi ve ikinci sınıflardan 6 kişi olmak üzere toplam 10 kişi kendini mesleki anlamda yeterli gördüğünü belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan Bİ-1 kodlu öğrenci “Mesleki anlamda kendimi yeterli görüyor muyum? Evet diyebilirim. Özellikle lisede de çocuk gelişimi bölümü okuduğum için bir bilgi birikimim var. Burası da bu bilgilerimizi hatırlamak ve üstüne yenilerini eklemek için bir adım diye görüyorum. O yüzden okulda da mesleki derslerde ve konularda daha başarılı olduğumu düşünüyorum.” şeklinde açıklama yapmıştır.

İÖ-2 kodlu öğrenci ise “Mesleki anlamda ilk geldiğim sene kendimi çok fazla yeterli görmüyordum. Ama okula başladıktan sonra bildiğimiz konuların yanında bilmediğimiz de birçok şeyin oldu-

Nuray KOÇ

ğunu öğrendim. Bunun yanında burada dersler dışında katıldığım faaliyetlerin özellikle okul stajındaki deneyimlerin bana mesleki yeterliliğim konusunda çok şey kattığını düşünüyorum. Mezun olduktan sonra da mesleki anlamda yeterli olacağımı düşünüyorum” şeklinde açıklama yapmıştır.

Buna karşılık birinci sınıflardan 6 kişi ve ikinci sınıflardan 2 kişi olmak üzere toplam 8 kişi de kısmen yeterli gördüğünü ve bazı noktalarda hala eksiklerinin olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan BÖ-3 kodlu öğrenci “Çocuk Gelişimi bölümüne isteyerek ve sevéerek geldim. Bu mesleğin bana göre olduğunu düşünüyorum. Zaten lisede bu bölümü okuduğum için bir bilgi ve deneyimim var. Ama yine de mesleki yeterlik konusunda tam olarak yeterli olmadığını düşünüyorum. Özellikle öğrencileri değerlendirme konusunda çok fazla bilgim yok. Hem bilgi anlamında hem de deneyim anlamında öğrenmem gereken daha çok şey var.” diye yorum yaparken, İİ-1 kodlu öğrenci “Seneye bu zamanlarda öğretmen olacağım ve kendi öğrencilerim olacak. Okulda öğrendiğimiz teorik derslerin yanında uygulama konusuna gelince bir problem anında nasıl davranacağım, velilere nasıl rehberlik edeceğim konusunda hala yapabilir miyim korkusu yaşıyabiliyorum. Sanırım meslek hayatına girmeden mesleki anlamda tam anlamıyla yeterli olduğumu söyleyemeyeceğim.” şeklinde açıklama yapmıştır.

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı gibi meslek yüksekokulundaki öğrenciler çoğunlukla kendilerini mesleki anlamda yeterli görmektedir. Kısmen yeterli görenler ise mesleki deneyimleri arttıkça mesleki yeterliklerinin de gelişeceği inancındadır. Genel anlamda öğrencilerin tümü mesleki yeterlikleri konusunda meslek yüksekokulunda verilen bilgilerin kendilerine katkısı olduğu düşüncesindedir.

Çocuk Gelişimi Bölümü ön lisans öğrencilerine mesleki yeterliklerin geliştirilmesi için gerekli olan başlıca kişisel özellikler sorulmuş, elde edilen veriler Tablo 1’de gösterilmiştir. Buna göre çalışma grubundaki öğrenciler mesleki yeterlik için en çok “çocukları sevmek”, “yaratıcı olmak”, “yeniliklere açık olmak” ve “sabırlı olmak” gibi özelliklerin gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan BÖ-4 kodlu öğrenci “Bir okul öncesi öğretmenin meslekte yeterli olması için öncelikle çocukları sevmesi lazım. Ancak çocukları severse onlara yeterince ilgi gösterebilir ve katkı sağlayabilir. Yeniliklere ayak uydurması ve yaratıcı fikirler sunması da bence meslekte başarılı olmasını sağlar.” şeklinde, İİ-3 kodlu öğrenci ise “Bir öğretmenin mesleğinde yeterli olabilmesinin kriterlerinden başlıcaları bence o öğretmenin çocuklara sabır ve sevgi gösterebilmesi. Bunun yanında öğretmenlerin model olacağını düşünürsek, öğrencilerine doğru model olabilme becerisine sahip olan kişinin yüksek mesleki yeterliğe sahip olabileceğini söyleyebiliriz.” şeklinde açıklamalar yapmıştır.

Tablo 1. Öğrencilere Göre Mesleki Yeterliğin Geliştirmesinde Gerekli Olan Başlıca Kişisel Özelliklere Ait Dağılım

Ana Tema	Alt Temalar	I. Sınıf	II. Sınıf	Toplam
		n	n	n
Mesleki Yeterlik İçin Gerekli Kişisel Özellikler	Çocukları sevmeli	9	8	17
	Yaratıcı olmalı	6	9	15
	Yeniliklere açık olmalı	6	7	13
	Sabırlı olmalı	8	5	13
	Model olmalı	5	4	9
	Problem çözme becerisine sahip olmalı	4	5	9
	Güler yüzlü olmalı	4	4	8
	Aktif olmalı	3	3	6
	Demokratik olmalı	2	4	6

Tablo 1’de de görüldüğü gibi, öğrencilerin büyük bir kısmı “çocukları sevme” özelliğinin bireyin mesleki yeterliliğini geliştirmesi için gereken başlıca kişisel özellik olduğunu düşünmektedir.

Cocuk Gelişimi Bölümü ön lisans öğrencilerine mesleki yeterliklerini geliştirmek için neler yaptıkları sorulmuş ve verdikleri cevaplar Tablo 2’de sunulmuştur. Buna göre araştırmaya katılan İİ-4 kodlu öğrenci; “Genellikle araştırma ödevlerinde ve stajdaki uygulamaya hazırlanırken internetteki bizimle ilgili sitelerden ve elimdeki kitaplardan yararlanıyorum. Böylece bunları hazırlarken bir yandan da mesleki anlamda yeterliliğimi geliştirmiş oluyorum.” şeklinde yorum yapmıştır.

Bİ-3 kodlu öğrenci ise “İnternette ve lisedeki aldığım kitap ve modülleri okuyarak kendimi geliştirmeye çalışıyorum. Bazen de okul öncesi eğitim ile ilgili seminerlere katılarak bilgilerime yenilerini ekliyorum.” şeklinde açıklama yapmıştır.

Tablo 2. Öğrencilerin Mesleki Yeterliklerini Geliştirmek İçin Yaptıkları Çalışmalara Ait Dağılım

Ana Tema	Alt Temalar	I. Sınıf	II. Sınıf	Toplam
		n	n	n
Mesleki Yeterliliği Geliştirmek için Yapılan Çalışmalar	İnternet Kullanımı	8	8	16
	Kitaplardan Yararlanma	7	6	13
	Seminer Katılımı	5	6	11
	Kurs ve Eğitimlere Katılma	2	2	4

Tablo 2’de de görüldüğü üzere, mesleki anlamda kendilerini geliştirmek adına öğrencilerin çoğu internet ve kitap gibi yazılı kaynaklardan yararlanmanın yanı sıra, seminerlere katılmayı tercih ettikleri görülmüştür. Ancak çok az sayıda kişinin drama, tiyatro, enstrüman çalma gibi farklı sanat etkinlikleri ile ilgilendiği ve bunların eğitimlerini aldıkları ortaya çıkmıştır.

Çocuk Gelişimi Bölümü ön lisans öğrencilerinin mesleğe yönelik gelecek planları sorulmuş ve bununla ilgili görüşleri Tablo 3’te yer almıştır. Buna göre öğrencilerden İÖ-5 kodlu öğrenci “İlk hedefim öncelikle DGS’yi kazanmak ve eğitimimi dört yıla tamamlamak. Ama açık öğretim kazanırsam bir yandan da çalışmayı düşünüyorum. Önce Milli Eğitime ücretli öğretmenliğe başvururum. Okulu tamamlayınca da kadrolu öğretmenliğe geçmeye çalışırım.” şeklinde yorum yaparken, BÖ-1 kodlu öğrenci “DGS sınavını kazanıp okul öncesi öğretmenliği bölümünü okumak istiyorum. Mesleğe geçtiğimde ise mesleki deneyimimi ve gerekli maddi birikimimi tamamladıktan sonra en büyük hayalim kendi okulumu açabilmek.” şeklinde açıklama yapmıştır.

Tablo 3. Öğrencilerin Mesleğe Yönelik Gelecek Planlarına Ait Dağılım

Ana Tema	Alt Temalar	I. Sınıf	II. Sınıf	Toplam
		n	n	n
Mesleğe Yönelik Gelecek Planları	DGS’ye(Dikey Geçiş Sınavı) girmek	9	8	17
	Kamu sektöründe çalışmak	8	7	15
	Özel sektörde çalışmak	1	2	3
	Kendine ait anaokulu açmak	3	2	5

Tablo 3’te görüldüğü gibi öğrencilerin büyük bir çoğunluğu gelecek planları ile ilgili dikey geçiş sınavına girerek akademik anlamda ilerlemek istediklerini ve çalışma hayatı içinde önceliklerinin kamu sektörü olduğunu belirtmişlerdir.

Nuray KOÇ

Çocuk Gelişimi Bölümü ön lisans öğrencilerinin mesleki yeterliği geliştirme konusunda meslek yüksekokullarında verilen eğitimin yeterliliği ile ilgili görüşleri alınmış ve elde edilen veriler Tablo 4'te yer almıştır. Buna göre Araştırmaya katılan BÖ-2 kodlu öğrenci “İmkân bakımından bir fakülte kadar fiziksel donanımına sahip olmasak da aldığımız eğitimin en az onlar kadar iyi olduğunu düşünüyorum. Ama tabii ki gerekli fiziksel imkânlar sağlansa ve üniversitedeki gibi sosyal faaliyetler burada da olsa hiç fena olmaz.” şeklinde yorum yapmıştır.

İÖ-3 kodlu bir başka öğrenci ise “Teorik derslerde eksiklik yaşadığımı düşünmüyorum ama ilçe-de olduğumuzdan ve iki yıllık olmamızdan dolayı derslerin uygulama kısımlarından yeterince yararlanamıyoruz. Bunun da mesleki anlamda yeterliliğimizi etkilediğini düşünüyorum.” şeklinde açıklama yapmıştır.

Tablo 4. Öğrencilerin Mesleki Eğitimin Yeterliliğine Yönelik Görüşlerine Ait Dağılım

Ana Tema	Alt Temalar	I. Sınıf	II. Sınıf	Toplam
		n	n	n
Meslek Verilen Mesleki Eğitimin Yeterliliği	Yeterli	4	2	6
	Kısmen Yeterli	4	6	10
	Yetersiz	1	1	2

Tablo 4'te görüldüğü üzere, öğrencilerin büyük bir kısmı meslek yüksekokullarında verilen mesleki eğitimi yeterli görmektedir. Ama bu eğitimi tamamen yeterli görmemişler, verilen mesleki eğitimde teorik kısmını yeterli görürken, özellikle uygulama kısmında bazı eksik yönlerin olduğunu vurgulamışlardır.

Çocuk Gelişimi Bölümü ön lisans öğrencilerine mesleki yeterliklerini daha iyi geliştirmek için mesleki yüksekokullarında uygulanan eğitim programında başka neler yapılabileceği sorulmuş ve verdikleri cevaplar Tablo 5'te verilmiştir. Öğrencilerin önerilerine göre; İİ-2 kodlu öğrenci “Teorik dersler bilgi düzeyimizi artırıyor kabul ama meslekte kalıcı olan uygulamalı derslerden öğrendiklerimiz oluyor. O yüzden dersler kesinlikle uygulama ağırlıklı olmalı.” şeklinde yorum yaparken İÖ-4 kodlu öğrenci “Uygulamalı derslerin daha fazla olması lazım. Bunun için staj günleri daha fazla olabilir ya da uygulamalı derslerin sayısı artırılabilir.” şeklinde yorum yapmıştır.

Yine öğrencilerden Bİ-2 kodlu öğrenci “Bir anasınıflı öğretmeni bence mutlaka bir müzik aleti çalabilmeli ya da drama, tiyatro gibi faaliyetlerin içinde yer alabilmeli. Bunların hepsini sağlayacak kişisel gelişimi destekleyici bir eğitim programı olması gerektiğini düşünüyorum.” diye açıklama yaparken, İÖ-1 kodlu öğrenci “Öğretmenliğe başladığımızda velilerle ve öğrencilerle nasıl etkili iletişim kuracağımızı ve onlara nasıl davranacağımızı hala tam olarak bilemiyoruz. Bunlar için kişisel gelişim alanında okulda seminerler verilebilir, derslerde uygulamalara daha çok yer verilebilir.” şeklinde yorum yapmıştır.

BÖ-5 kodlu öğrenci ise “Bize mesleği sevdirmek ve mesleki yeterliliğimizi arttırmak adına uygulamalı dersler daha çok olabilir. Araştırma ödevleri verilerek bilgi birikimimiz artırılabilir. Ama tam anlamıyla mesleki donanımına sahip olmamız için DGS'ye girmemiz ve dört yılı tamamlamamız gerekiyor. Bunun için okulda DGS'ye yönelik teorik dersler konulabilir.” şeklinde önerilerini sunmuştur.

Tablo 5. Öğrencilerin Meslek Yüksekokullarında Uygulanan Eğitim Programına İlişkin Önerilerine Ait Dağılım

Ana Tema	Alt Temalar	I. Sınıf	II. Sınıf	Toplam
		n	n	n
Meslek Yüksekokullarındaki Eğitim Programına İlişkin Öneriler	Uygulamalı dersler ağırlıklı	7	9	16
	Kişisel gelişim ağırlıklı	5	7	12
	Staj ağırlıklı	2	3	5
	Araştırma ağırlıklı	2	1	3
	Teorik dersler ağırlıklı	2	-	2
	DGS' ye yönelik dersler olması	1	2	3

Tablo 5'te de görüldüğü gibi öğrencilerin meslek yüksekokullarında verilen mesleki eğitimin geliştirilmesine yönelik öneri olarak verdikleri cevaplar arasında genellikle "uygulama ağırlıklı olmalı", "kişisel gelişim ağırlıklı olmalı" ve "staj ağırlıklı olmalı" gibi önerilerin verildiği görülmüştür. Sonuçlardan da anlaşılacağı gibi öğrencilerin tümü uygulama ağırlıklı olan bir eğitimin kendi mesleki yeterliklerini daha çok geliştireceği görüşündedir.

TARTIŞMA

Araştırmada meslek yüksekokulları çocuk gelişimi ön lisans programında eğitim gören öğrencilerin mesleki yeterlikleri konusunda kendilerini nasıl algıladıklarını ve meslek yüksekokullarında kendilerine verilen mesleki eğitimin yeterliliği hakkındaki görüşlerini ortaya koymak amacıyla öğrencilerden elde edilen bulgular analiz edilip değerlendirilmiştir.

Bulgulara göre öğrencilerin büyük bir kısmı kendini "kısmen" yeterli görürken özellikle uygulamada, velilere rehberlikte ve öğrenci tanıma ve değerlendirme konularında eksiklerinin olduğunu belirtmişlerdir. Benzer bulgular elde edilen Baş'ın (2006) çalışmasında da ilköğretim okulları ana sınıflarında görev yapmakta olan kadrosuz usta öğretmenlerin ana sınıfı programını uygulamadaki yeterlikleri kendi görüşlerine dayalı olarak incelenmiş, araştırma sonunda usta öğretmenler, ana sınıfı programı ve mesleki rehberlik konusundaki çalışmalarda yetersizlikle ilgili zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmada elde edilen diğer sonuçlara göre öğrenciler mesleki yeterliklerini geliştirmeleri için öncelikle mesleklerini sevmesi gerektiğini savunmuşlar bunun içinde gerekli olan kişisel özelliklerin başında çocukları sevmeyi, yaratıcı olma, yeniliklere açık olma gibi özellikleri sıralamışlardır. Bu anlamda çocuk gelişimi bölümü ön lisans öğrencilerinin mesleği sevmeyi ve mesleki yeterliliğinin birbirini ile etkileşim halinde olduğunu düşündükleri söylenebilir (Cüceloğlu, 2010).

Mesleği sevmeyi ve mesleki yeterlik arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla Kutluğ'un (2007) çocuk gelişimi bölümü son sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmasında mesleğe karşı kabul düzeyi arttıkça mesleki yeterlik düzeyinin arttığı görülmüştür. Çapa ve Çil (2000) tarafından yine çocuk gelişimi bölümü son sınıf öğrencileri ile yapılan bir başka çalışmada, öğrenciler arasında mesleki anlamda kendine güveni yüksek olanların, mesleki tutum ölçeğindeki mesleği sevmeyi boyutunda yüksek puan aldıkları gözlemlenmiştir. Benzer bir araştırma olarak Köksal-Akyol ve Aslan (2007) çalışmalarında çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin mesleklerine ilişkin tutumlarını ve mesleki benlik algılarını değerlendirmişlerdir. Araştırma sonucunda öğrencilerin meslek tutum ölçeği ile mesleki benlik saygısı ölçeğinden aldıkları puanlar arasında olumlu yönde ilişki bulunmuştur. Yine Teltik (2009) araştır-

masının sonucunda mesleki yeterlik algısı yüksek olan çocuk gelişimi bölümü mezunlarının mesleği sevmeye ve iş doyumunu ile olumlu yönde bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Tüm bu sonuçlar ve araştırmadaki bulgular doğrultusunda mesleki yeterliği yüksek olan kişilerin, mesleğini daha çok sevmeye eğilimi içinde olduğu şeklinde yorum yapılabilir.

Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin nerdeyse tamamının akademik eğitimini sürdürmeyi planladığı görülmüştür. Bu durum da öğrencilerin kendilerini geliştirmeye yönelik açık olduklarını gösterir ki bu da sevindirici bir sonuç olarak yorumlanabilir. Öğrencilerin çoğu kendini geliştirmek adına daha çok seminerlere katılma, internetten ve kitaptan yararlanma gibi çalışmalarını tercih ederken, sanatsal bir faaliyete katılma konusunda çok az sayıda öğrencinin ilgilendiği görülmüştür. Bu eksiklik göz önüne alınırsa öğrencilerin çok yönlü olarak kendilerini geliştirmesi yönünde yönlendirilmesi gerektiği düşünülebilir.

Araştırmada öğrencilerden alınan bir diğer sonuç da öğrencilerin meslek yüksekokullarından aldıkları eğitimlere yönelik beklentileri ile ilgili olmasıdır. Öğrencilerin meslek yüksekokullarından özellikle uygulama ağırlıklı bir eğitim vermesi konusunda beklentilerinin olduğu görülmüştür. Bu durum meslek yüksekokullarındaki öğrencilerin meslekte uygulamaya yönelik becerilerin kazanmasındaki beklentilerinin yeterince karşılanmadığını göstermektedir. Bu anlamdaki eksikliği gidermek adına meslek yüksekokullarındaki çocuk gelişimi programlarının içine uygulama ağırlıklı derslere yer verilerek öğrencilerin bu konudaki yeterliklerinin geliştirilmesi gerektiği savunulabilir.

Meslek yüksekokullarında alınan eğitimin nitelikli olmasının usta öğretici olarak görev yapacak olan öğrencilerin mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisine Yayla (2002) da çalışmasında yer vermiştir. Halk Eğitim Merkezinde ücretli usta öğretici olarak çalışan kişilerle yaptığı çalışmasında, ücretli usta öğreticilerin öz-yönelimli öğrenmeyi önemsemedikleri, kurallara dayanan bir disiplin anlayışına sahip oldukları ve yöntem ve teknikler açısından yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve yeterliliklerini geliştirmeye yönelik eğitim ihtiyacı hissettikleri ortaya çıkmıştır. Yine Sapsağlam'ın (2009) çalışmasında da okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan ücretli usta öğreticilerin özellikle program geliştirme ve değerlendirme konusunda aldıkları eğitimin meslekte yetersiz kaldığı görülmüştür.

Bununla beraber kişisel gelişim konularında da öğrencilerin kendilerini eksik gördükleri ve bu anlamda da kendilerine verilen eğitimin niteliğinin artması ile kendilerine olan güvenin artacağını dolayısıyla mesleki yeterliklerinin de artacağı düşünceleri araştırma bulguları arasında yer almaktadır. Alabay'ın (2003) halk eğitim merkezlerinde görev yapan öğretmenler ve ücretli usta öğreticilerle yürüttüğü çalışmasında, lisans mezunu öğretmenler ücretli usta öğreticilerin gerekli formasyon almadıkları için eğitim boyutunda zayıf kaldıklarını, usta öğreticiler ise bu durumdan dolayı güçlük yaşayabildiklerini ve meslekte kendilerini yetersiz hissedebildiklerini bu yüzden daha nitelikli eğitim alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bulguların da araştırmanın bulgularıyla örtüştüğü görülmektedir.

SONUÇ

Meslek yüksekokulları çocuk gelişimi bölümünde eğitim gören ön lisans öğrencilerinin mesleki yeterlikleri konusunda kendilerini nasıl gördüklerini ve meslek yüksekokullarında verilen eğitime dair beklentilerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan araştırmaya göre öğrencilerin büyük bir kısmı kendini kısmen yeterli görürken özellikle uygulamada eksiklerinin olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler mesleki yeterliklerini geliştirmek için mesleklerini sevmeleri gerektiğini ve kişisel özelliklerin başında da çocukları sevmeye, yaratıcı olma, yeniliklere açık olma gibi özelliklerin öncelikli olduğunu vurgu-

lamışlardır. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin neredeyse tamamının akademik eğitimini sürdürmeyi planladığı görülmüştür. Bunun yanında öğrencilerin meslek yüksekokullarından aldıkları eğitimin uygulama ağırlıklı olarak verilmesini ve kişisel gelişim konusunda daha fazla desteklenmeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

Araştırma bulgularına göre meslek yüksekokullarında öğrencilere kişisel gelişimlerini ve mesleki yeterliklerini geliştirmeye yönelik rehberlik hizmetleri verilebilmesi ve eğitim programındaki derslerin içerikleri uygulama ağırlıklı olacak şekilde yeniden düzenlenmesi öneri olarak sunulabilir. Ayrıca araştırma bulgularına dayanarak meslek yüksekokullarında çocuk gelişimi bölümlerinden mezun olan bireylerin yardımcı eleman yerine öğretmen olarak çalışmaları konusunda meslek tanımlarının yapılmasına ilişkin politikaların geliştirilmesi önerilebilir.

KAYNAKLAR

Alabay, N. (2003). *Kırıkkale İlinde Halk Eğitim Merkezlerinde Görev Yapan Öğretmen ve Usta Öğreticilerin Mezun Oldukları Kaynakları ve Halk Eğitim Merkezi İçerisindeki Sorunları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Anonim. (2009). *Okul Öncesi Eğitim Programındaki Değişiklikler*. Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Anonim. (2012). *Çocuk Gelişimi Bölümü*. <http://www.eokul-meb.com/cocuk-gelisimi-nedir-%E2%80%93-bolumu-meslegi-hakkinda-bilgi/>. Erişim Tarihi: 04.02.2012.

Argun, Y. (2003). Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Programına Devam Eden Öğrencilerin Mesleği Seçme Nedenlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(4), 22-28.

Bacmeister, W. R. (1982). Teachers For Young Children: The Person and The Skills.No: ED 178155 <http://www.ericir.syr.edu.tr>. Retrieved on: 02.02.2012.

Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

Baş, F. (2006). *Kırşehir İlinde Ana Sınıflarında Çalışan Kadrosuz Usta Öğreticilerin Kendi Yeterliklerine Ait Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bryant, L. R. (2007). *The Relationship Between Urban Teachers' Self-Efficacy Beliefs and Adequate Yearly Progress*. Unpublished Doctoral Dissertation, Pennsylvania: Indiana University.

Cüceloğlu, D. (2010). *İçimizdeki Biz* (43. Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.

Çapa, Y. ve Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(18), 69-73.

Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Program ve Fakültelerine Göre İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 34-53.

Çimen, S. (2007). *İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Yaşantıları ve Yeterlik Alguları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Güler, D. (1994). *Okul Öncesi Eğitime Öğretmen Yetiştirme Programlarının Analizi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gürbüz, Z. (2008). *Kars İlinde Görevli Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Tatmin Düzeyleri ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kılıç, F. (1997). *İlköğretim Okullarına Sınıf Öğretmeni Olarak Atanmakta Olan Adayların Öğretmenlik Meslek Bilgisi Düzeyleri İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Köksal, A. A. ve Aslan, D. (2007). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ve Mesleki Benlik Saygıları Üzerine Bir Araştırma. *Avrupa Birliği Sürecinde Okul Öncesi Eğitimin Bugünü ve Geleceği Sempozyumu 27-30 Haziran 2007*. Kıbrıs: Girne Amerikan Üniversitesi Bildiri Kitabı: 201- 214.

Kutluğ, Y. (2007). *Çocuk Gelişimi Eğitimi ile Okul Öncesi Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Mesleki Olgunluk ve Kendini Kabul Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Lewandowski, K. H. (2005). *A Study of the Relationship of Teachers' Self-Efficacy and the Impact of Leadership and Professional Development*. Unpublished Doctoral Dissertation, Pennsylvania: Indiana University.

Moore, W. P. and Esselman, M. E. (1994). Exploring the Context of Teacher Efficacy: The Role of Achievement and Climate. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans: AERA Publications: 47-52.

Pajares, F. (1997). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.

Sapsağlam, Ö. (2009). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Usta Öğreticilerin Öğretmenlik Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Tokat İli Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şahin, Z. S. (2010). *Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Mesleğe Yönelik Tutumları ve Yeterlik Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Teltik, H. (2009). *Okul Öncesi Öğretmenlerin Mesleki Yeterlik Algılarının İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeyleriyle İlişkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yayla, D. (2002). *Ücretli Usta Öğreticilerin Yetişkin Eğitimi Açısından Yeterlik Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yıldırım A. ve Şimşek H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Altıncı Genişletilmiş Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yüksel, S. (2011). Fen-Edebiyat Fakültesi Öğretim Üyelerinin Öğretmen Yetiştirme Sistemine İlişkin Düşünceleri (Uludağ Üniversitesi Fen- Edebiyat Fakültesi Örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 179-198.

Zhao, Y. (2007). *A Case Study of the Impact of Urban Immersion Teacher Preparation and Urban School Workplace on the Perceived Self-Efficacy, Persistence and Institutional Commitment of Urban School Teachers*. Unpublished Doctoral Dissertation, USA: University of Massachusetts.

ÇALGI EĞİTİMİNDE GÜDÜ VE PERFORMANS İLİŞKİSİ

THE RELATIONSHIP BETWEEN MOTIVATION AND PERFORMANCE IN MUSICAL INSTRUMENT EDUCATION

Sabahat ÖZMENTEŞ*

ÖZ

Bu araştırmanın amacı çalgı eğitimi alan öğrencileri çalgılarına güdüleyen etmenleri belirlemek ve bu etmenlerin onların performansları ile olan ilişkilerini ortaya çıkartmaktır. Araştırma grubunu Antalya ve Burdur'da bulunan ve mesleki çalgı eğitimi alan 190 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada verilerin toplanması amacı ile Çalgı Çalmaya Yönelik Güdü Anketi kullanılmıştır. Bu anketin oluşturulmasında güdü kuramlarından yararlanılmıştır. Bu kuramlar sırası ile beklenti-değer kuramı (expectancy-value theory), özyeterlik (self efficacy), akış kuramı (flow theory) ve yüklem (attribution) kuramlarıdır. Verilerin çözümünde betimsel istatistik ve varyans analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarından öğrencilerin % 85,8'inin "çalgı çalıyorum çünkü çalgı çalmaktan büyük bir keyif alıyorum" maddesine olumlu yanıt verdikleri, %84,2'sinin çalgı çalıyorum çünkü bu konuda yetenekli olduğumu düşünüyorum, %77,4'ünün çalgı çalıyorum çünkü bu konuda ileride başarılı olacağımı düşünüyorum dedikleri, % 85,3'ünün çalgısındaki başarısını çalgısını çalışma miktarına, %87,4'ünün çalgısındaki başarısını çalgısını çalışma stratejilerine bağladıkları anlaşılmıştır. Öğrencilerin çalgı başarı puanları ile güdüleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde öğrencilerin çalgı başarı puanlarının onların çalgı çalmaktan keyif almalarına ($p<005$), kendilerini bu konuda yetenekli olarak görmelerine ($p<005$), ileride çalgılarında çok başarılı olacaklarını düşünmelerine ($p<005$), çalgılarında çalışmalarını gereken eser yetenek düzeylerinin çok üstünde ise çok kaygılanmalarına ($p<05$), çalgılarından başarılarını yeteneklerine ($p<005$) ve çaldıkları eserin zorluk düzeyine bağlamalarına ($p<05$) göre anlamlı farklılıklar gösterdiği anlaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Çalgı eğitimi, müzik eğitimi, güdü

* Yrd. Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı
e-posta: sabahatozmentes@gmail.com

ABSTRACT

The purpose of this research is to determine the motivation levels of the students according to their musical instruments who get instrument education and determining the relationships between these levels and their performances. The research group is consisted of 190 students who get vocational instrument education in Antalya and Burdur. Motivation on instrument survey is used to collect the data. While creating this survey, motivation theories are used. These theories are expectancy-value theory, self-efficacy, flow theory and attribution theory respectively. For the analysis of the data, descriptive statistics and analysis of variance are used. It is understood from the research results that, 85.8% of students give positive answers to "I play the instrument because I enjoy playing the instrument greatly" item, 84.2% of students state that they play the instruments because they find themselves skillful in it, 77.4% of them state that they play the instrument because they think they will be successful in this area in future, 85.3% of them attribute their success on his/her duration of practice and 87.4% of them attribute their success on his/her practice strategy. When the relationships between students' instrument performance scores and their motivation are examined, the performance scores of the students show a meaningful difference regarding to their enjoying playing the instrument ($p<005$), finding themselves skillful at this subject ($p<005$), thinking that they will be very successful in playing the instrument ($p<005$), feeling anxiety if they find the piece beyond their abilities ($p<05$), attributing their success on their skills ($p<005$) and the difficulty level of the work they play ($p<05$).

Keywords: Instrument Education, music education, motivation

GİRİŞ

Çalgı eğitiminde bir çalgının öğrenilmesi yetenek, hazır bulunuşluk, bilişsel yeterlikler, beceri ve fiziksel yatkınlıklar gibi nitelikler gerektiren bir süreçtir. Bununla birlikte çalgıya yönelik duyuşsal özelliklerin yeterli düzeyde olması çoğu zaman çalgı performansının çok önemli bir belirleyicisi olabilir. Çalgı eğitiminde öğrencinin çalgısına yönelik tutum düzeyi, çalgısını çalabileceğine yönelik inancı ve çalgısını çalmak ya da onda başarılı olmak için duyduğu isteklilik, çalgısında başarıyı yakalayabilmesi açısından en az çalgı yeteneği ve aldığı eğitiminin yeterliği kadar önemli olabilmektedir.

Çalgı çalmaya yönelik isteklilik olarak ta adlandırılacak olan çalgıya yönelik güdünün oluşabilmesi için çeşitli nedenler bulunmaktadır. İlgili alan yazın incelendiğinde güdü kuramlarının bazılarının çalgı eğitimi perspektifinde ele alındığı, çalgıya yönelik güdülenmenin bu kuramların ışığı altında açıklanmaya çalışıldığı görülmektedir (O'Neill ve McPherson, 2002).

Güdü kuramlarından *beklenti değer kuramı*, güdü ile ilgili araştırmaların önemli bir boyutunu oluşturmakta ve kişilerin bir işe duydukları ilginin sebeplerini açıklamaya çalışmaktadır (Pintrich ve Schunk, 1996). Kuram, elde etme değeri (attainment value), içsel güdülenme (intrinsic motivation), dışsal fayda (extrinsic utility), ve algılanan değer (perceived cost) olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Elde etme değeri, kişinin bir işte başarılı olmaya verdiği önem olarak ele alınmakta iken, içsel güdülenme yapılan işten alınan keyfi kapsamaktadır. Dışsal fayda boyutu o işi yapmaktan elde edilecek dışsal kazançları, algılanan değer boyutu ise kişinin o işi yapmak için işin getireceği zorluklar ile mücadele edebilme isteğini vurgulamaktadır (Eccles vd., 1998).

Csikszentmihalyi (1990) tarafından geliştirilen *akış kuramı* ise kişinin bir işteki yeterliğine yönelik algısı ile yapacağı işin güçlüğüne yönelik algısı arasındaki dengenin kurulması sayesinde yapılacak işe yönelik güdülenmenin gerçekleşebileceğini savunmaktadır. Kurama göre yapılan işin zorluk derecesi ve beceri düzeyi arasındaki dengenin sağlanamaması güdü açısından olumsuz sonuçlara yol açmaktadır. Eğer görev çok kolay ve beceri düzeyi çok yüksek ise can sıkıntısı başlamakta, (Boredom) iş çok zor ve beceri düzeyi çok düşük ise kaygı artmaktadır (Anxiety). Eğer hem iş kolay hem de yetenek düzeyi düşük ise öğrencide ilgisizlik görülmekte (Apathy), eğer işin güçlük düzeyi yüksek ve beceri düzeyi de yüksek ise akış gerçekleşmektedir (Flow) (O'Neill ve McPherson, 2002; Özşahin, 2003). Özmenteş (2010) kuramda içsel güdülenme mekanizmalarının bu akış sürecinde önemli bir adım olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenin öğrencinin seviyesine göre eser belirlemesi durumunda bile öğrencinin güdü, farkındalık, yoğunlaşma, özdüzenleme ve öz denetleme becerilerinde yaşadığı bir sorun öğrenme-öğretme süreçlerini olumsuz etkileyebilecektir. Bu nedenle kuram uygulamada doğru dağar seçiminin ötesinde, öğrencinin güdüsü ile bu güdüyü etkileyebilecek bireysel ya da sosyal farklı güdü kaynakları arasında denge kurma görevi de yüklemektedir.

Yüklemeler, kişinin bir işteki başarı ve başarısızlığının nedenlerine ilişkin inançlarıdır ve bu inançların kişinin aynı işteki beklenti, öz algı ve diğer duygusal tepkilerini etkileyeceği düşünülmektedir (Austin ve Vispoel, 1998). Yüklemeler, içsel-dışsal, değişken-durağan, kontrol edilebilir-kontrol edilemez olmak üzere üç boyutta ele alınmaktadır. İçsel ve dışsal yüklemeler, bir işteki başarı ve başarısızlık ile ilgili inançların kaynağının içsel yada dışsal nedenlerden oluşmasıdır. Değişkenlik-durağanlık, başarı ve başarısızlık ile ilgili nedenlerin zaman içinde değişebilme derecesidir. Kontrol edilebilirlik-kontrol edilemezlik, kişinin başarı ve başarısızlık ile ilgili nedenleri ne derece kontrol edebildiği ile ilgilidir (Weiner, 1986, 1992). Öğrenciler başarı ve başarısızlıklarını değişik etmenlere farklı seviyelerde yüklemektedirler. Yetenek (başardım çünkü yetenekliyim ya da ben iyi bir müzisyenim) ve çabaya yönelik yüklemeler (başardım çünkü çok çalıştım) sık görülen yüklemeler iken daha az görülen yüklemeler şans (şanslı bir günümdeydim ya da sınav sırasında şansım vardı), çalışma stratejisi (başardım çünkü çaldığım eseri küçük bölümlere ayırarak çalıştım ya da hedef belirleyerek bu hedef doğrultusunda çalıştım) ya da görev zorluğudur (çaldığım eser çok kolaydı ya da öğretmenimin sınavda çalmam için seçtiği eser beni zorlamadı/ seviyemi aşmıyordu) (Stipek, 1998). Bununla birlikte Asmus (1986) müzik eğitiminin diğer alanlardan farklı olduğunu vurgulayarak yalnızca müzik eğitimine yönelik yüklenme boyutlarının olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda geliştirdiği yüklenme ölçeği, çaba, müziksel geçmiş, sınıf ortamı, müziksel yetenek ve müziğe yönelik tutum (duygu) boyutlarından oluşmaktadır.

Özyeterlik, bir kişinin belirli bir konuyu öğrenmeye ya da bir beceriyi sergilemeye ilişkin yeterliğine yönelik inancı olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1986; Cobb, 2003; Özmenteş, 2010; Pintrich 2000). Kişinin yetenekleri ile ilgili inancı onun yapacağı iş ile ilgili güdülenmesini ve gelecek ile ilgili kararlarını vermesini sağlayan güçlü bir belirleyici olarak görülmektedir. McPherson ve McCormick (1999) 190 piyanist ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğrencilerin özyeterlik düzeyinin sınav performanslarının önemli bir belirleyicisi olduğunu belirtmişlerdir. Benzer bir çalışmada özyeterlikleri yüksek olan öğrencilerin sınavlarda zorluk derecesi daha yüksek düzeyde olan eserler seslendirmeyi tercih ettiklerini göstermektedir (Pintrich ve Schunk, 1996). Bunun nedeni özyeterliğin kendine güveni ve zorluklar ile başa çıkma güdüsünü sağlamasıdır.

İlgili alanyazın incelendiğinde öğrencileri çalgılarını çalmaya yönelik güdüleyen çeşitli etmenlerin çeşitli kuramlar çerçevesinde ele alındığı görülmektedir. Bir işte başarılı olmak için öncelikle o işte başarılı olmayı istemek gerekmektedir. Çalgısını çalmak ve çalışmak istemeyen bir öğrencinin aldığı eğitim ve yetenek düzeyi hangi aşamada olursa olsun başarılı olmasını beklemek güçtür. Çalgı-

da bazı öğrenciler çalgılarının sesinden ya da çalgıları ile yaptıkları müzikten hoşlandıkları için çalgılarını çalmaya yönelik isteklilikleri artarken bazılarının not kaygısı ve övgü gibi dışsal etkenlerden dolayı çalgılarını çalıştırdıkları, bazı öğrencilerin performanslarındaki başarı ya da başarısızlıklarını bağladıkları nedenlerin onların çalgılarını çalışmalarına yönelik güdülerini etkilediği, çalgı eğitimcileri tarafından bilinmektedir. Çalgısına yönelik istek duymayan bir öğrenciyi isteklendirmek açısından öğrencilerin çalgılarına yönelik güdülerini arttıran etmenlerin ne olduğu sorusu çalgı eğitimcileri açısından önemle ele alınması gereken bir konudur. Bununla birlikte bu konuda özellikle Türkiye’de gerçekleştirilen araştırmalar sayıca yeterli düzeyde değildir. Bu bağlamda ele alınan araştırmada öğrencilerin çalgı performanslarına etki eden güdüsel etkenlerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalgı eğitiminde öğrencileri çalgı çalmaya güdüleyen etmenlerin neler olduğu, öğrencileri çalgı çalmaya güdüleyen etmenler ile onların çalgı performans düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

YÖNTEM

Araştırma tarama modelindedir. Araştırma Antalya ve Burdur’da okuyan ve mesleki müzik eğitimi alan 190 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Evrenin çok büyük olmaması nedeni ile çalışma kapsamında bir örneklem seçilmemiş, ulaşılabilen ve gönüllü katılan öğrenciler ile çalışılmıştır. Araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin %53,2’si kız, %46,5’i erkek, %18,9’u 17–19 yaş, %54,7’si 20–22 yaş, %26,3’ü 23 yaş ve üzeri, %50’si Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı, %28,9’u Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü, %12,6’sı Akdeniz Üniversitesi Antalya Devlet Konservatuvarı Türk Müziği Bölümü %8,4’ü Akdeniz Üniversitesi Antalya Devlet Konservatuvarı öğrencileridir. Ayrıca öğrencilerin %28,9’u birinci sınıf, %37,4’ü ikinci sınıf, %15,8’i üçüncü sınıf, %17,9’unun dördüncü sınıfta okumaktadırlar.

Araştırmada veriler araştırmacı tarafından hazırlanan Çalgı Çalmaya Yönelik Güdü Anketi ile toplanmıştır. Anketin hazırlanmasında ilgili alan yazında çalgı perspektifinden ele alınan güdü kuramları incelenmiş, hazırlanan her bir sorunun ilgili olduğu kuramı en doğru biçimde yansıtmaya sağlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda anket uzman görüşlerine sunulmuştur. Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü’nde gitar, viyolonsel, piyano ve flüt eğitimi alanlarında görev yapan öğretim üyelerinin görüş ve önerileri doğrultusunda maddeler gözden geçirilerek düzenlenmiştir. Ankette öğrencilerin çalgılarına olan güdülerinin ortaya çıkarılması amacı ile alan yazında belirtilen güdü kuramlarını yansıtan ifadelerle katılma derecelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ankette 15 madde bulunmaktadır. Öğrencilerin maddelere ilişkin görüşleri katılıyorum (3 puan) az katılıyorum (2 puan) ve katılmıyorum (1 puan) ifadeleri ile alınmış ve bu ifadelerle katılma dereceleri yüzde ve frekanslar halinde çözümlenerek sunulmuştur. Ayrıca öğrencilere, son çalgı sınavından aldıkları başarı notları sorulmuştur. Öğrencilerin çalgıya yönelik güdülerini çalgı dersi başarı düzeyleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacı ile çalgı dersi başarı notları ile Çalgı Çalmaya Yönelik Güdü Anketi’ne verdikleri yanıtlara tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Varyans analizinde farklılıkların kaynağının belirlenmesi amacı ile Scheffe testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Öğrencileri çalgılarını çalmaya güdüleyen etmenlerin belirlenmesi amacı ile Çalgı Çalmaya Yönelik Güdü Anketi’ne verdikleri yanıtlara katılma derecelerinin yüzde ve frekansları hesaplanmıştır. İlgili veriler Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1. Öğrencilerin Çalgı Çalmaya Yönelik Günü Anketi'ne Verdikleri Yanıtlar (Yüzde ve Frekans)

	Katılıyorum		Az Katılıyorum		Katılmıyorum	
	%	F	%	F	%	F
Çalgı çalıyorum çünkü diğer arkadaşlarım tarafından iyi bir müzisyen olarak görülmeği istiyorum. (Beklenti-değer)	34,2	65	25,3	48	40,5	77
Çalgı çalıyorum çünkü ileride müzisyenliğim bana iyi bir gelir getireceğini düşünüyorum (Beklenti-değer)	40,5	77	30,5	58	28,9	55
Çalgı çalıyorum çünkü çalgı çalmaktan büyük bir keyif alıyorum (Beklenti-değer)	85,8	163	7,4	14	6,8	13
Çalgı çalıyorum çünkü çalgımda başarılı olursam iyi bir not alabilirim diye düşünüyorum (Beklenti-değer)	54,2	103	22,6	43	23,2	44
Çalgı çalıyorum çünkü çalgı çalmak benim için günlük işlerden çok daha önemli bir uğraştır. (Beklenti-değer)	61,1	116	24,7	47	14,2	27
Çalgı çalıyorum çünkü bu konuda yetenekliyim (Özyeterlik)	84,2	160	11,1	21	4,7	9
Çalgı çalıyorum çünkü ileride çalgımda çok başarılı olacağımı düşünüyorum (Özyeterlik)	77,4	147	15,3	29	7,4	14
Çalgımda çalışmam gereken eser yetenek düzeyimin çok altında ise çalışmam istemiyorum çünkü sıkılıyorum (Akış)	45,8	87	20,5	39	33,7	64
Çalgımda çalışmam gereken eser yetenek düzeyimin çok üstünde ise çok kaygılanıyorum ve o eseri çalışmam istemiyorum. (Akış)	37,4	71	23,2	44	39,5	75
Çalgı çalmayı hiç önemsemiyorum çünkü hem yetenek seviyem çok düşük hem de çalışmam için bana verilen eserler çok kolay. (Akış)	4,7	9	7,9	15	87,4	166
Çalgımdaki başarımlarım yeteneğime bağlıdır. Ben iyi bir müzisyenim bundan dolayı çalgı performansım iyi (Yükleme)	58,9	112	27,9	53	13,2	25
Çalgımdaki başarımlarım ne kadar çalıştığımaya bağlıdır. Eğer çok çalışırsam çalgı sınavında başarılı olurum. (Yükleme)	85,3	162	11,6	22	3,2	6
Çalgımdaki başarımlarım şansımaya bağlıdır. Eğer çalgı sınavında şansım iyi giderse başarılı olurum. (Yükleme)	17,9	34	24,7	47	57,4	109
Çalgımdaki başarımlarım çalışacağım eserim zorluk düzeyine bağlıdır. Eğer çalgı sınavında çok kolay eserler seslendirmem gerekirse başarılı olurum. (Yükleme)	38,9	74	25,8	49	35,3	67
Çalgımdaki başarımlarım çalgımı nasıl çalıştığımaya bağlıdır. Eğer çalgı sınavına hazırlanırken bilinçli çalışırsam başarılı olurum. (Yükleme)	87,4	166	7,4	14	5,3	10

Çalgı Çalmaya Yönelik Günü Anketi'ne verilen yanıtlar incelendiğinde öğrencilerin %85,8'inin "Çalgı çalıyorum çünkü çalgı çalmaktan büyük bir keyif alıyorum" ifadesine katılıyorum yanıtını verdikleri, %61,1'inin "Çalgı çalıyorum çünkü çalgı çalmak benim için günlük işlerden çok daha önemli bir uğraştır" ifadesine katılıyorum yanıtını verdikleri görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin %84,2'sinin "Çalgı çalıyorum çünkü bu konuda yetenekliyim", %77,4'ünün "Çalgı çalıyorum çünkü ileride çalgımda çok başarılı olacağımı düşünüyorum" ifadesine katılıyorum yanıtını verdikleri görülmüştür. "Çalgımdaki başarımlarım ne kadar çalıştığımaya bağlıdır. Eğer çok çalışırsam çalgı sınavında başarılı olurum" ifadesine öğrencilerin %85,3'ünün, "Çalgımdaki başarımlarım çalgımı nasıl çalıştığımaya bağlıdır. Eğer çalgı sınavına hazırlanırken bilinçli çalışırsam başarılı olurum" ifadesine ise %87,4'ünün katılıyorum yanıtını verdikleri anlaşılmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin %57,4'ünün "Çalgımdaki başarımlarım şansımaya bağlıdır. Eğer çalgı sınavında şansım iyi giderse başarılı olurum" ifadesine katılmıyorum yanıtını verdikleri, %87,4'ünün "Çalgımdaki başarımlarım çalgımı nasıl çalıştığımaya bağlıdır. Eğer çalgı sınavına hazırlanırken bilinçli çalışırsam başarılı olurum" ifadesine katılıyorum yanıtını verdikleri görülmektedir. Öğrencilerin çalgıya yönelik güdülerini ile çalgı dersi başarı düzeyleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacı ile öncelikle Çalgı Çalmaya Yönelik Günü Anketi'ne verdikleri yanıtlara göre çalgı dersi başarı puanlarının ortalamaları hesaplanmıştır. İlgili bulgular Tablo 2'de sunulmaktadır.

Sabahat ÖZMENTEŞ

Tablo 2. Öğrencilerin Çalgı Çalmaya Yönelik Güdü Anketi'ne Verdikleri Yanıtlara Göre Çalgı Başarı Puanları (Ortalama ve Standart Sapmalar)

		N	S	X
Çalgı çalıyorum çünkü diğer arkadaşlarım tarafından iyi bir müzisyen olarak görülme istiyorum	Katılmıyorum	77	11,78	82,68
	Az katılıyorum	48	12,55	81,14
	Katılıyorum	65	11,80	83,30
Çalgı çalıyorum çünkü ileride müzisyenliğin bana iyi bir gelir getireceğini düşünüyorum	Katılmıyorum	55	9,91	83,92
	Az katılıyorum	58	13,14	81,48
	Katılıyorum	77	12,40	82,27
Çalgı çalıyorum çünkü çalgı çalmaktan büyük bir keyif alıyorum	Katılmıyorum	13	15,56	73,84
	Az katılıyorum	14	13,19	77,57
	Katılıyorum	163	11,20	83,62
Çalgı çalıyorum çünkü çalgımda başarılı olursam iyi bir not alabilirim diye düşünüyorum	Katılmıyorum	44	9,25	85,43
	Az katılıyorum	43	14,73	79,41
	Katılıyorum	103	11,47	82,55
Çalgı çalıyorum çünkü çalgı çalmak benim için günlük işlerden çok daha önemli bir uğraştır.	Katılmıyorum	27	15,00	79,07
	Az katılıyorum	47	12,20	80,65
	Katılıyorum	116	10,86	84,06
Çalgı çalıyorum çünkü bu konuda yetenekliyim	Katılmıyorum	9	17,83	69,55
	Az katılıyorum	21	8,99	78,85
	Katılıyorum	160	11,44	83,71
Çalgı çalıyorum çünkü ileride çalgımda çok başarılı olacağımı düşünüyorum	Katılmıyorum	14	16,66	75,07
	Az katılıyorum	29	11,66	77,62
	Katılıyorum	147	11,02	84,18
Çalgımda çalışmam gereken eser yetenek düzeyimin çok altında ise çalışmam istemiyorum çünkü sıkılıyorum	Katılmıyorum	64	11,82	82,28
	Az katılıyorum	39	10,94	82,97
	Katılıyorum	87	12,60	82,47
Çalgımda çalışmam gereken eser yetenek düzeyimin çok üstünde ise çok kaygılanıyorum ve o eseri çalışmam istemiyorum.	Katılmıyorum	75	12,50	85,05
	Az katılıyorum	44	8,99	83,15
	Katılıyorum	71	12,42	79,42
Çalgı çalmayı hiç önemsemiyorum çünkü hem yetenek seviyem çok düşük hem de çalışmam için bana verilen eserler çok kolay.	Katılmıyorum	166	11,78	83,08
	Az katılıyorum	15	5,62	79,33
	Katılıyorum	9	20,01	77,22
Çalgımdaki başarımla yeteneğime bağlıdır. Ben iyi bir müzisyenim bundan dolayı çalgı performansım iyi	Katılmıyorum	25	15,17	77,72
	Az katılıyorum	53	11,43	79,66
	Katılıyorum	112	10,83	84,92
Çalgımdaki başarımla ne kadar çalıştığuma bağlıdır. Eğer çok çalışırsam çalgı sınavında başarılı olurum.	Katılmıyorum	6	4,47	85,00
	Az katılıyorum	22	11,96	82,54
	Katılıyorum	162	12,18	82,41
Çalgımdaki başarımla şansımın iyi giderse başarılı olurum.	Katılmıyorum	109	12,83	83,18
	Az katılıyorum	47	12,25	79,95
	Katılıyorum	34	7,6	83,88
Çalgımdaki başarımla çalacağım eserin zorluk düzeyine bağlıdır. Eğer çalgı sınavında çok kolay eserler seslendirmem gerekirse başarılı olurum.	Katılmıyorum	67	9,73	85,04
	Az katılıyorum	49	9,53	82,93
	Katılıyorum	74	14,55	79,93
Çalgımdaki başarımla çalgımda nasıl çalıştığuma bağlıdır. Eğer çalgı sınavına hazırlanırken bilinçli çalışırsam başarılı olurum.	Katılmıyorum	10	18,13	78,00
	Az katılıyorum	14	9,67	81,78
	Katılıyorum	166	11,70	82,84

Tablo 2 incelendiğinde “Çalgı çalıyorum çünkü çalgı çalmaktan büyük bir keyif alıyorum” ifadesine katılmıyorum yanıtı veren öğrencilerin çalgı dersi başarı ortalamalarının 73,84, “Çalgı çalıyorum çünkü çalgımda başarılı olursam iyi bir not alabilirim diye düşünüyorum” ifadesine katılmıyorum yanıtı veren öğrencilerin çalgı dersi başarı ortalamalarının 85,43, “Çalgı çalıyorum çünkü bu konuda yetenekliyim” ifadesine katılmıyorum yanıtı veren öğrencilerin çalgı dersi başarı ortalamalarının, 69,55, “Çalgımda çalışmam gereken eser yetenek düzeyimin çok üstünde ise çok kaygılanıyorum ve o eseri çalışmam istemiyorum” ifadesine katılmıyorum yanıtı veren öğrencilerin çalgı dersi başarı ortalamalarının 85,05, “Çalgımdaki başarımla ne kadar çalıştığuma bağlıdır. Eğer çok çalışırsam çalgı sınavında başarılı olurum.” ifadesine katılmıyorum yanıtı veren öğrencilerin çalgı dersi başarı ortalamalarının 85,00, “Çalgımdaki başarımla çalacağım eserin zorluk düzeyine bağlıdır. Eğer çalgı sınavında çok kolay eserler seslendirmem gerekirse başarılı olurum” ifadesine katılmıyorum yanıtı veren öğrencilerin çalgı

dersi başarı ortalamalarının 85,04 olarak hesaplandığı görülmektedir. Öğrencilerin çalgıya yönelik güdüleri ile çalgı dersi başarı düzeyleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacı ile çalgı dersi başarı notları ile Çalgı Çalmaya Yönelik Güdü Anketi'ne verdikleri yanıtlara ait veriler tek yönlü varyans analizi ile değerlendirilmiştir. Bu bağlamda bazı maddelere verilen yanıtlar ile çalgı başarı puanları arasında anlamlı ilişkiler olduğu bazılarında olmadığı görülmüştür. İlgili veriler Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3. Öğrencilerin Çalgı Çalmaya Yönelik Güdü Anketi'ne Verdikleri Yanıtlara Göre Çalgı Başarı Puanlarına Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	VK	KT	KO	Sd	F	p
Çalgı çalıyorum çünkü diğer arkadaşlarım tarafından iyi bir müzisyen olarak görül-mek istiyorum	G.Arası G.İçi Toplam	133,134 26896,345 27029,479	66,567 143,831	2 187 189	,463	,630
Çalgı çalıyorum çünkü ileride müzisyenli-ğin bana iyi bir gelir getireceğini düşünü-yorum	G.Arası G.İçi Toplam	176,014 26853,465 27029,479	88,007 143,601	2 187 189	,613	,543
Çalgı çalıyorum çünkü çalgı çalmaktan büyük bir keyif alıyorum	G.Arası G.İçi Toplam	1520,186 25509,293 27029,479	760,093 136,413	2 187 189	5,572	,004*
Çalgı çalıyorum çünkü çalgımda başarılı olursam iyi bir not alabilirim diye düşünü-yorum	G.Arası G.İçi Toplam	786,762 26242,717 27029,479	393,381 140,335	2 187 189	2,803	,063
Çalgı çalıyorum çünkü çalgı çalmak benim için günlük işlerden çok daha önemli bir uğraştır.	G.Arası G.İçi Toplam	758,496 26270,983 27029,479	379,248 140,487	2 187 189	2,700	,070
Çalgı çalıyorum çünkü bu konuda yetenek-liyim	G.Arası G.İçi Toplam	2024,342 25005,137 27029,479	1012,171 133,171	2 187 189	7,569	,001*
Çalgı çalıyorum çünkü ileride çalgımda çok başarılı olacağımı düşünüyorum	G.Arası G.İçi Toplam	1879,682 25149,797 27029,479	939,841 134,491	2 187 189	6,988	,001*
Çalgımda çalışmam gereken eser yetenek düzeyimin çok altında ise çalışmak istemiyorum çünkü sıkılıyorum	G.Arası G.İçi Toplam	11,889 27017,590	5,944 144,479	2 187 189	,041	,960
Çalgımda çalışmam gereken eser yetenek düzeyimin çok üstünde ise çok kaygılanı-yorum ve o eseri çalışmak istemiyorum.	G.Arası G.İçi Toplam	1180,482 25848,997 27029,479	590,241 138,230	2 187 189	4,270	,015**
Çalgı çalmayı hiç önemsemiyorum çünkü hem yetenek seviyem çok düşük hem de çalışmam için bana verilen eserler çok kolay.	G.Arası G.İçi Toplam	457,771 26571,708	228,885 142,095	2 187 189	1,611	,202
Çalgımdaki başarımla yeteneğime bağlıdır. Ben iyi bir müzisyenim bundan dolayı çalgı performansım iyi	G.Arası G.İçi Toplam	1659,124 25370,355 27029,479	829,562 135,670	2 187 189	6,115	,003*
Çalgımdaki başarımla ne kadar çalıştığıma bağlıdır. Eğer çok çalışırsam çalgı sına-vında başarılı olurum.	G.Arası G.İçi Toplam	38,734 26990,745	19,367 144,336	2 187 189	,134	,875
Çalgımdaki başarımla şansına bağlıdır. Eğer çalgı sınavında şansım iyi giderse başarılı olurum.	G.Arası G.İçi Toplam	419,704 26609,775	209,852 142,298	2 187 189	1,475	,231
Çalgımdaki başarımla çalışacağım eserin zorluk düzeyine bağlıdır. Eğer çalgı sınavında çok kolay eserler seslendirmem gerekirse başarılı olurum.	G.Arası G.İçi Toplam	931,135 26098,344 27029,479	465,567 139,563	2 187 189	3,336	,038**
Çalgımdaki başarımla çalgımı nasıl çalıştı-ğımna bağlıdır. Eğer çalgı sınavına hazırla-nırken bilinçli çalışırsam başarılı olurum.	G.Arası G.İçi Toplam	223,194 26800,285	114,597 143,317	2 187 189	,800	,451

*p<005, **p<05

Tablo 3'e göre öğrencilerin "Çalgı çalıyorum çünkü çalgı çalmaktan büyük bir keyif alıyorum" ifadesine verdikleri yanıtlar onların çalgı dersi başarı puanlarına göre anlamlı farklılıklar göstermektedir (F= 5,572; p<,005). Buna göre aynı ifadeye katılıyorum (X=83,62) yanıtını veren öğrencilerin çalgı dersi başarı puanları ile katılmadıklarını (X=73,84) ifade eden öğrencilerin puanları anlamlı farklılıklar göstermektedir. Diğer bir ifade olan "Çalgı çalıyorum çünkü bu konuda yetenekliyim" ifadesine katılıyorum (X=83,71) yanıtını veren öğrencilerin başarı puanları ile katılmıyorum (X=69,55) yanıtını veren öğrencilerin puanları anlamlı farklılıklar göstermektedir (F= 7,569; p<,005). Bununla birlikte "Çalgı çalıyorum çünkü ileride çalgımda çok başarılı olacağımı düşünüyorum" ifadesine katılıyorum (X=84,18) yanıtını veren öğrencilerin puanlarının katılmıyorum (X=75,07) ve az katılıyorum (X=77,62) yanıtını veren öğrencilere göre anlamlı farklılıklar gösterdiği anlaşılmaktadır (F= 6,988; p<,005). Ayrıca "Çalgımda çalışmam gereken eser yetenek düzeyimin çok üstünde ise çok kaygılanıyorum ve o eseri çalışmak istemiyorum" ifadesine verilen yanıtlar incelendiğinde aynı ifadeye katılmıyorum (X=85,05) yanıtını veren öğrencilerin puan ortalamaları ile katılıyorum (X=79,42) yanıtını veren öğrencilerin puan ortalamaları anlamlı farklılıklar göstermektedir (F= 4,270; p<,05). "Çalgımdaki başarımlarım yeteneğime bağlıdır. Ben iyi bir müzisyenim bundan dolayı performansım iyi" önermesine katıldıklarını (X=84,92) belirten öğrencilerin başarı puanı ortalamaları ile katılmıyorum (X=77,72) ve az katılıyorum (X=79,66) yanıtını veren öğrencilerin ortalamaları anlamlı farklılıklar göstermektedir (F= 6,115; p<,005). "Çalgımdaki başarımlarım çalacağım eserin zorluk düzeyine bağlıdır. Eğer çalgı sınavında çok kolay eserler seslendirmem gerekirse başarılı olurum" ifadesine katıldıklarını (X=79,93) belirten öğrencilerin çalgı başarı puanları katılmadıklarını (X=85,04) belirten öğrencilere göre anlamlı farklılık göstermektedir (F= 3,336; p<,05). Tablo 3'te de görüldüğü üzere anketin diğer maddelerine verilen yanıtlar ile çalgı başarı notları arasında anlamlı ilişkilere rastlanmamıştır.

TARTIŞMA

Araştırma sonuçlarından öğrencilerin %85,8 gibi büyük bir oranının "Çalgı çalıyorum çünkü çalgı çalmaktan büyük bir keyif alıyorum" önermesine katılıyorum yanıtını verdikleri görülmektedir. Bu sonuçtan öğrencilerin çok büyük bir kısmının çalgılarına yönelik içsel güdülerinin yüksek olduğu, çalgılarını seyerek çalıştıkları anlaşılmaktadır. Çalgılarını not, (%54,2), gelir (%40,5) ya da iyi bir müzisyen olarak görülmek istedikleri (%34,2) için çalışan öğrenciler de bulunmasına karşılık ilgili ifadelerle verilen olumlu yanıtların yüzde oranlarının içsel güdülenmeyi yansıtan ifadeden daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Yapılan varyans analizi sonucunda çalgılarını çalmaktan keyif aldıklarını belirten öğrencilerin başarı notlarının almadıklarını belirten öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olması, içsel güdülenmenin çalgıdaki başarı ile önemli bir ilişkisi olduğunu göstermektedir. Bu sonuç Schmidt'in (2005) bulguları ile paralellik göstermektedir. Schmidt (2005) çalgı eğitiminde güdü, performans başarısı ve müziksel deneyim arasındaki ilişkileri incelediği araştırmasında performans ve çabanın en çok benlik saygısı (self concept) ve içsel güdü ile ilişkili olduğunu bulmuştur.

Öğrencilerin %84,2'si "Çalgı çalıyorum çünkü bu konuda yetenekliyim" ifadesine katılıyorum yanıtını vermişlerdir. Benzer bir biçimde "Çalgı çalıyorum çünkü ileride çalgımda çok başarılı olacağımı düşünüyorum" ifadesine katılıyorum yanıtını veren öğrencilerin oranı %77,4 olarak bulunmuştur. Bu ifadelerle verilen olumlu yanıtlardan öğrencilerin büyük bir kısmının çalgı konusunda kendilerine güvendikleri, kendilerini yeterli ve yetenekli buldukları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin çalgı ile ilgili öz yeterliklerini yansıtan bir ifade olan bu ifadeye verilen yanıtlara yapılan varyans analizi sonucunda olumlu yanıt veren öğrencilerin performans notlarının vermeyen öğrencilere göre

anlamli derecede yuksek olduğu ortaya cikmıştır. Bu sonuç alıya yonelik ozyeterliğin performans ile onemli bir iliskisi olduğunu gostermektedir. Bu sonuç McPherson ve McCormick'in (1999) araştırma bulgularını desteklemektedir. Bu araştırmacılar, 190 piyanist ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında oğrencilerin ozyeterlik duzeyinin sınav performanslarının onemli bir belirleyicisi olduğunu belirtmişlerdir.

Oğrencilerin algı başarı puanları ayrıca "alışmada çalışman gereken eser yetenek seviyemin çok uştunde ise çok kaygılanıyorum ve o eseri çalışmak istemiyorum" ifadesine verilen yanıtlara gore anlamli farklıklar gostermektedir. Bu ifadeye katılmıyorum yanıtını veren oğrencilerin başarı puanları katılıyorum yanıtını veren oğrencilere gore anlamli farklılıklar gostermektedir. Akış kuramı algılanan yetenek seviyesi ile yapılacak olan işin gucluğu arasındaki dengeyi sağlanmasını içermektedir. Eserin seviyesinin yuksek olması halinde bile kaygılanmadıklarını ifade eden oğrencilerin performans notlarındaki bu farklılık onların yetenek ve gucluk duzeyi arasındaki dengeyi doğru bir biçimde kurmuş oldukları ve bu durumun onların performanslarını olumlu olarak etkilediği yorumu yapılabilir.

SONUÇ VE ONERILER

Araştırma sonuçları, oğrencileri çalışmalarını çalmaya guduleyen, içsel gudu, ozyeterlik, kaygı durumu ve yetenek algısı gibi bazı etmenlerin onların çalgı performanslarında etkili olduğunu gostermektedir. Çalgı eğitiminde performansın yukseilmesi ve kalitenin artırılması açısından çalgı eğitimcilerinin bu etmenler konusunda bilgili, duyarlı olmaları ve oğrencilerini ne şekilde guduleyeceğini bilmeleri gerekmektedir. Oğrencilerin gudulerini duşuren olumsuz gudu kaynakları belirlenerek onleyici tedbirler geliştirilebilir. Bununla birlikte konu ile ilgili araştırmalar suşdurulerek, alıya yonelik gudulenme ve diğer duyuşsal ozelliklerin oğrencilerin kişisel ozellikleri ile olan iliskileri ortaya çıkarılabilir. Çalgı eğitimcilerinin kullandıkları çalgı oğretim yontem ve yaklaşımlarının oğrencilerin gudu duzeyleri uzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalar yapılabilir. Bu bağlamda çalgı eğitimcilerine yonelik çalgı eğitiminde performansın yukseilmesi ve kalitenin artırılması ile ilgili hizmet içi seminerler duzenlenebilir.

KAYNAKLAR

Asmus E. P. (1986). *Factors Students Believe to be the Causes of Succes and Failure in Music*. <http://www.music.miami.edu/Asmus/pdfs/FactorsStudentsBelieve.pdf>. Retrieved on: 01-08-2011.

Austin J.R. and Vispoel, W.P. (1998). How American Adolescents Interpret Succes and Failure in Classroom Music: Relationships Among Attributional Beliefs, Self-Concept and Achievement. *Psychology of Music*, 26 (1), 26-45.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Cobb, R. J. (2003). *The Relationship between Self-Regulated Learning Behaviors and Academic Performance in Web-Based Courses*. <http://www.umi.com/dissertations/gateway> Retrieved on: 07.11.2005.

Csikszentmihalyi M. (1990). *Flow*. New York: Harper & Row.

Sabahat ÖZMENTEŞ

Eccles J.S., Wigfield, A., and Schiefele, U. (1998). Motivation to Succeed. *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional And Personality Development* (Ed: N. Eisenberg), 1017-1095, New York: Wiley.

McPherson, G.E. and McCormick, J. (1999). Motivational and Self Regulated Learning Components of Musical Practice. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 141, 98-102.

O'Neill S.A. and McPherson G.E. (2002). Motivation. *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*, (Ed: R. Parncutt and G. McPherson), 31-46, New York: Oxford University Press.

Özşahin N. (2003). *Lise Öğrencilerinin Günlük Yaşamdaki Akış Deneyimlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Özmenteş G. (2010). Müziksel Kimlik Gelişiminde Güdüsel ve Sosyal Psikolojik Etkenler. *18. Avrupa Müzik Eğitimcileri Birliği Kongresi 26-29 Nisan 2010*. Müzik Eğitimi Yayınları Kongre Kitabı, 370-380.

Pintrich, P.R., and Schunk, D. H. (1996). *Motivation in Education: Theory, Research and Applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. Eccles, J. S.

Pintrich, P.R. (2000). The Role of Motivation in Promoting and Sustaining Self-Regulated Learning. *Psychology of Education. Major Themes: Pupils and Learning* (Ed: P.K. Smith), 459-470, London England.

Schmidt C.P. (2005). Relations Among Motivation, Performance Achievement and Music Experience Variables in Secondary Instrumental Music Students. *Journal of Research in Music Education*, 53(2), 134-147.

Stipek, D.J. (1998). *Motivation to Learn: From Theory to Practice* (3rd ed.) Boston: Allyn & Bacon.

Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York: Springer.

Weiner, B. (1992). *Human Motivation: Metaphors, Theories and Research*. Newbury Park, CA: Sage.

**MATEMATİKSEL MODELLEME YÖNTEMİNİN
AKADEMİK BAŞARIYA ETKİSİ***
**THE EFFECT OF MATHEMATICAL MODELING METHOD ON
ACADEMIC ACHIEVEMENT**

Alper ÇILTAŞ**

Ahmet IŞIK***

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının Analiz-III dersindeki akademik başarılarını, matematiksel modelleme ve geleneksel yöntem yaklaşımları açısından incelemektir. Çalışma grubu, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Atatürk Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği üçüncü sınıfında öğrenim gören 75 öğretmen adayından oluşmaktadır. Çalışmanın verileri açık uçlu 15 sorudan oluşan dizi ve seriler bilgi testi uygulanarak elde edilmiştir. Verilerin analizinde; betimsel istatistikten ve t-testinden yararlanılmıştır. Çalışmanın sonunda, deney grubuna uygulanan matematiksel modelleme yönteminin öğretmen adaylarının akademik başarıları açısından olumlu yönde etkisinin olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin başarıları üzerine pozitif yönde etkisi dikkate alındığında matematiksel modelleme yönteminin eğitim-öğretim kurumlarında uygun kavramların öğretiminde dikkate alınmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca yeni matematik öğretim programlarında yer almasından dolayı da lisans programlarında seçmeli bir ders olarak veya uygun bir dersin içerisinde öğretilmesi önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Matematiksel modelleme, başarı, dizi, seri

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine trainee elementary mathematics teachers' academic achievement in calculus-III course in terms of traditional method and mathematical modeling approaches. The study group was composed of 75 third-grade trainee teachers who were studying in the Elementary Mathematics Teaching Department of Atatürk University (Erzurum, Turkey) in the 2010-2011 academic year. Data of the research was collected by conducting Sequences and Series Knowledge Test (SSKT) consisting 15 open-ended questions. For the analysis the data, descriptive statistics and t-

* Bu çalışma birinci yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Atatürk Üniversitesi

e-posta: alperciltas@atauni.edu.tr

*** Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi

e-posta: isik@atauni.edu.tr

test were used. At the end of the study, it was determined that the mathematical modeling method applied to the experimental group academic achievements of trainee teachers positively. As the positive effect of mathematical modeling method was revealed, it could be beneficial to put in into consideration in educational institutions. In addition, it is recommended to insert the method in a related course in the undergraduate programs as the method appears in current teaching programs.

Keywords: Mathematical modeling, success, sequences, series

GİRİŞ

Matematiğin toplum hayatını düzenlemede önemli bir rol oynadığı herkes tarafından kabul edilen bir gerçektir. Çünkü matematik, toplumun ihtiyaçları doğrultusunda sayma ve ölçme ile ortaya çıkmış, günümüzde ise başta teknoloji olmak üzere diğer bilimlerde arasında önemli bir yere sahip olmuştur. Matematik hakkında, sayma işlemi, ölçme işlemi, düşünerek sayma, bir düşünce sanatı, bilimin ortak dili, hesaplama tekniği, bir iletişim aracı, bir disiplin, doğruyu gerçeği görmek gibi çeşitli tanımlar yapılmaktadır (Işık vd., 2008). Buna rağmen matematiği evrensel bir dil olarak kabul etmek ve diğer disiplinlerin ortak dili saymak mümkündür.

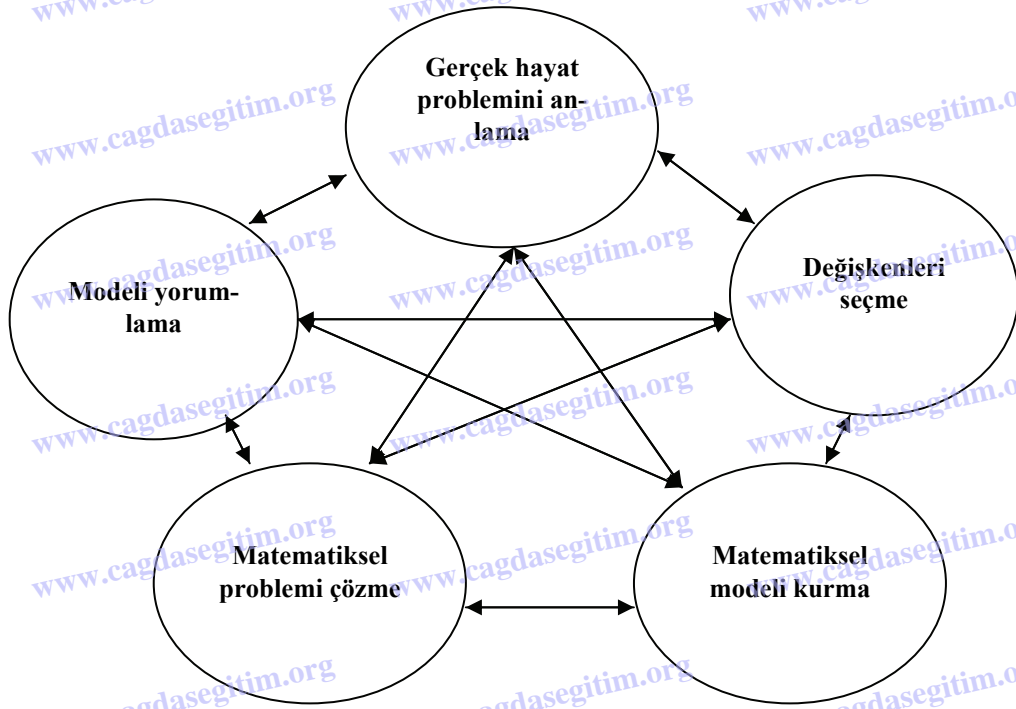
Matematiğin zor olarak kabul edilmesinde; matematikte masal payının olmayışı, matematik zekâsının her an çalıştırılabilmesinin bir sorun oluşu (Kart, 1998) ve matematik öğretmenlerinin, öğretecekleri kavramları yeterince özümsemedikleri (Işık, 2007) olduğu araştırmacılar tarafından belirtilmiştir. Dolayısıyla matematik öğretimi yapılırken esas olan matematiksel kavramların yeterince kavratılması gerçeği ortaya çıkmaktadır. Bunun için matematik eğitiminde farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmaktadır. Çünkü her bir kavramın öğretiminin kendi içerisinde farklı bir öğrenme ve öğretim yöntemine ihtiyaç duyduğu bir gerçektir. Matematik eğitimi alanında yapılan yurt içi ve yurt dışı çalışmalardan matematiksel kavramların kavratılmasının ancak yöntemler kullanılarak mümkün olabileceğini açık ve net olarak görmek mümkündür. Matematik öğretimindeki zorluklar sadece Türkiye'nin problemi değil bütün dünyanın ortak sorunu olduğundan, kavram öğretimi ile ilgili son yıllarda yapılan çalışmaların sayısı gittikçe artmakta ve bu sorunu çözmeye yönelik öneriler getirilmektedir. Türkiye'de de eğitim programlarındaki çağdaşlaşma yolunda reform çabaları sürmekte olup (Okur vd., 2011), Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] tarafından 2005 yılında geliştirilen ve yenilenen matematik dersi öğretim programı (Anonim, 2005), matematiksel düşünme sistemini öğretmek, temel matematiksel becerileri ve bu becerilere dayalı yetenekleri, gerçek hayat problemlerine göre yapılandırma amacı benimsenmiştir.

Öğrenciler, öğrenim hayatları boyunca öğrendikleri bilgileri günlük yaşantısında nerede ve nasıl uygulayabilecekleri konusunda güçlükler yaşadıkları söylenebilir. Öğrenme ortamlarının öğretmen merkezli ve tek düze bir sınıf ortamında olması, öğrencilerin bilgilerini gerçek yaşam problemlerine transfer edebilme becerileri üzerinde negatif bir etkiye sahiptir (Doruk, 2010). Bu anlamda matematik eğitiminde öğretilen kavramların veya konuların öğrenciler için daha anlamlı hale gelebilmesi için farklı uygulama alanları veya etkinlikler ile desteklenmesi gerekmektedir (Bransford vd., 1999).

Günlük hayat problemlerinin üstesinden gelme süreci olarak tanımlanan matematiksel modelleme (Keskin, 2008), Kapur'a (1998) göre ise temelinde günlük hayat problemlerine tercümanlık eden, matematiksel problemleri gerçek dünyanın sorunlarına dönüştüren modellerdir. Herhangi bir durumun özelliklerini formül, eşitlik, grafik, tablo ve şekil gibi matematiksel bir form ile ifade etmeye matema-

tiksel model, bu modeli geliştirmek için uygulanan sürece ve problemin çözümünün yorumlanması sürecine matematiksel modelleme adı verilmektedir.

Bir günlük hayat problemi, matematiksel olarak formüle edildikten sonra matematiksel model oluşturulur. Matematiksel işlemlerle sonuca ulaşılmaya çalışılır. Matematiksel olarak elde edilen sonuç günlük hayata göre yorumlanır. Keskin (2008), Doerr'un (1997) matematiksel modelleme diyagramından yararlanarak yeni bir matematiksel modelleme süreci dizayn etmiştir. Bu süreç Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Matematiksel Modelleme Diyagramı

Keskin (2008)'e göre matematiksel modelleme sürecinde yer alan aşamalar; problemi anlama, değişkenleri seçme, modeli kurma, problemi çözme ve çözümü günlük hayata yorumlama şeklindeki aşamalar birbirleri ile iletişim içindedir. Bu aşamaların doğrusal bir sıra takip etmesi gerekmemektedir. Örneğin modeli oluşturamayan bir kişi tekrar problemi anlama aşamasına gidip problemi tekrardan incelemek isteyebilir. Problemi çözme aşamasında güçlükler yaşayan bir kişi, değişkenleri seçme aşamasına gidip değişkenleri tekrardan belirleyebilir.

Ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının Analiz-I dersindeki akademik başarıları ile matematiksel modelleme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi incelemek isteyen Güzel ve Uğural (2010), ortaöğretim matematik öğretmenliği bölümünde öğrenim gören farklı akademik başarıya sahip on iki öğretmen adayı seçmişlerdir. Araştırmanın sonuçları öğretmen adaylarının akademik başarılarının matematiksel modelleme yaklaşımlarını bir ölçüde etkilediğini ortaya koymuştur. Kertil (2008) ise matematik öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerinin modelleme sürecinde incelenmesi konusunda bir özel durum çalışması yapmıştır. Modelleme etkinliklerinde öğretmen adayları önce bireysel, daha sonra grup çalışması yapmışlardır. Öğretmen adaylarının bireysel ve grup çalışma süreç-

leri ayrı değerlendirilerek, problem çözme becerilerinin bireysel çalışmalarda nasıl bir görünüm arz ettiği ve grup çalışmalarında nasıl değişiklikler gösterdiği anlaşılmaya çalışılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular öğretmen adaylarının modelleme etkinlikleri sürecinde problem çözme becerilerinin yeteri kadar iyi olmadığını göstermiştir. Öğretmen adaylarının problemin çözümü için hedefi belirginleştirme, bir matematiksel model seçme ve uygulama, grafik gösterimlerden yararlanma gibi modelleme sürecinin bazı aşamalarında zorlandıkları belirlenmiştir. Mülakatlardan elde edilen bulgular ise öğretmen adaylarının modelleme etkinliklerine çok yabancı olduklarını ortaya koymakla birlikte bu çalışma sürecinin öğretmen adaylarının problem çözmeye bakış açılarına önemli katkılar sağladığı gözlemlenmiştir. Lise müfredatında modelleme etkinliklerinin kullanılabilmesi için öncelikle öğretmenlerin bu yaklaşımın gerektirdiği donanımına sahip olması gerektiği varsayımı ile öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarının matematiksel modelleme becerilerini geliştirmeye yönelik bir eğitimin gerekliliği bu çalışmanın sonucunda ortaya çıkmıştır.

İkeda ve arkadaşları (2007) tarafından yapılan çalışmada matematiksel modelleme etkinlikleri yapılmadan önce ve yapıldıktan sonra öğrencilerin “matematiksel model nedir? Matematiksel model yapmak zor mu, kolay mı?” sorusuna yanıt vermeleri istenmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin hepsi hem uygulama öncesinde hem de uygulama sonrasında matematiksel model yapmanın zor olduğunu belirtmişlerdir. Ancak öğrencilerin bazıları matematiksel model yapmanın neden zor olduğunu uygulamadan sonra daha da netleştirmişlerdir.

Yapılan araştırmalarda da görüldüğü gibi matematik eğitimi çalışmalarında günlük hayat problemlerinin üstesinden gelme süreci olarak tanımlanan matematiksel modelleme artan bir biçimde ilgi görmektedir (Blum ve Feri, 2009). Bunun en önemli nedenlerinden biri “Third International Mathematics and Science Study” [TIMSS] ve Program for International Student Assessment [PISA] gibi uluslararası karşılaştırmalı çalışmalarının sonuçlarına paralel olarak birçok ülkede araştırmacıların okullarında yetişen öğrencilerin okul dışındaki hayatlarında ve ilerideki yaşamlarında karşılaştıkları günlük hayat problemlerini çözme noktasında ne kadar hazırlıklı olduklarını sorgulamaya başlamalarıdır (English, 2006). Bu düşünceden hareketle bireylerin yaşamları boyunca gerekli olan temel bilgi ve işlemlerin ezberlenmesiyle değil, teknoloji ile barışık, disiplinler arası ilişkiler kurabilen, model oluşturma becerilerine sahip, problem çözebilen bireylerin yetiştirilmesiyle mümkündür (Thomas ve Hart, 2010). Türkiye’de de yaşamında matematiği gerektiği şekilde kullanabilen, gerçek yaşam durumlarıyla matematik arasındaki ilişkiyi kurabilen, karşılaştığı problemlere farklı çözüm yolları üretebilen, analitik düşünceye sahip, akıl yürütme ve ilişkilendirme gibi becerilere sahip bireyler yetiştirmek amacıyla 2005 yılında ilköğretim matematik programı yeniden düzenlemiştir (Anonim, 2005). Bu düşünceden hareketle bu çalışmada, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının Analiz-III dersindeki akademik başarılarını, matematiksel modelleme ve geleneksel yöntem yaklaşımları açısından incelemek amaçlanmıştır.

YÖNTEM

İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının dizi ve seriler konusunun öğretiminde matematiksel modelleme yönteminin başarıya olan etkililiğini belirlemek için “yarı deneysel” araştırma yöntemi esas alınmıştır. McMillan ve Schumacher’e (2010) göre yarı deneysel araştırma yöntemi sebep ve sonuçları belirlemek için kullanılır ve koşullara doğrudan etki söz konusudur.

Araştırma problemini cevaplamak amacıyla 2010-2011 eğitim ve öğretim döneminde Tablo1’de belirtilen sürecin uygulanması ile devam etmiştir.

Tablo 1. Çalışma Süreci

Gruplar	Ön Test	Yöntem	Son Test
Deney Grubu	Dizi ve seriler bilgi testi [DSBT]	Matematiksel modelleme yöntemi	Dizi ve seriler bilgi testi
Kontrol Grubu	Dizi ve seriler bilgi testi	Geleneksel öğretim yöntemi	Dizi ve seriler bilgi testi

Çalışma grubu, 2010–2011 eğitim-öğretim yılında İlköğretim Matematik Anabilim Dalı'nın üçüncü sınıfında öğrenim gören ve iki şubeden oluşan 75 öğretmen adayından oluşmaktadır. Yarı deneysel araştırma yönteminin uygulandığı bu çalışmada deney ve kontrol grupları rastgele değil ön Diziler ve Seriler Bilgi Testi [DSBT] kullanılarak yansız atama yoluyla belirlenmiştir. DSBT sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin DSBT Bağımsız t-Testi Sonuçları

Gruplar	n	\bar{X}	ss	t	p
Deney grubu	35	9,11	4,96	-193	.848
Kontrol grubu	40	9,48	3,95		

$p < .05$ Anlamlılık düzeyi

Tablo 2 incelendiğinde, dizi ve seri kavramına yönelik ön bilgi testinde, araştırma grubunun ortalaması 9,11 kontrol grubunun ortalaması ise 9,48 olarak bulunmuştur. Ön bilgi testinden alınan puanlara göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. [$t(73)=0.193$; $p > .05$]. Bu çalışmada, dizi ve seri kavramlarına yönelik hazırlanan ön bilgi testinden alınan puanlara göre, ortalaması düşük olan deney grubu olarak belirlenmesi uygun bulunmuştur.

Araştırmada kullanılan dizi ve seriler bilgi testinin [DSBT], ilk beş sorusu dizi ve özelliklerinden, kalan on sorusu da seri ve özellikler ile ilgili açık uçlu 15 sorudan oluşmaktadır. Dizi ve seriler bilgi testi kaynak kitaplardan ve literatürden (Akbayır, 2004; Akdeniz vd., 2006; Akgün ve Duru, 2007; Balci, 2008; Dönmez, 1985; Kadioğlu ve Kamali, 2009; Nelsen, 1993; Stewart, 2003) faydalanılarak hazırlanmıştır. Test üç uzmanın görüşüne sunulmuş ve uzmanların görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir. Başlangıçta 25 sorudan oluşan bu test, İlköğretim Matematik Eğitimi Anabilim Dalı dördüncü sınıfta öğrenim gören 80 öğretmen adayının katılımı ile güvenilirliği test edilerek tekrar uzman görüşlerine başvurularak soru sayısı 15'e indirilmiştir. Güvenilirlik hesaplama yöntemlerinden tek uygulamaya dayalı yöntemler içerisinde yer alan Kuder-Richardson KR-20 yöntemi ile hesaplanmış ve güvenilirliği 0.83 olarak bulunmuştur.

Matematiksel modelleme yönteminin, dizi ve serilerin öğretimi üzerine etkisini belirlemek için yapılan çalışma, 2010–2011 eğitim-öğretim yılı güz döneminde yapılmıştır. İlköğretim matematik öğretmenliği üçüncü sınıfında öğrenim görmekte olan 3/A ve 3/B şubelerine dönemin başında DSBT uygulanmıştır. Test sonuçları analiz edildikten sonra bu şubeler arasında anlamlı bir farkın olmadığı

tespit edilmiştir. Bu veriler ışığında tesadüfen 3/B şubesi kontrol grubu 3/A şubesi de deney grubu olarak seçilmiştir. Öğretmen adaylarına ön testler uygulandıktan sonra araştırmacı tarafından, araştırma grubuna on dört hafta süre ile toplam 42 saat matematiksel modelleme yöntemi, kontrol grubuna ise aynı süre içinde geleneksel öğretim yöntemi ile öğretim yapılmıştır. Kontrol grubunda Balcı (2008), Dönmez (1985), Kadioğlu ve Kamali (2009) ve Stewart (2003) kaynak kitaplarından yararlanılmış, araştırma grubunda ise aynı kitapların ilgili konu içeriğine bağlı olmak üzere matematiksel modelleme yöntemine uygun olarak oluşturulmuş ders planları takip edilmiştir. Ayrıca dizi ve seriler konusunun yer aldığı Analiz-III dersinin, Yüksek Öğretim Kurulunun (YÖK) belirlediği tanım ve dersin içeriğine bakılarak dönemin başında her iki gruba verilmek üzere ders öğretim programı formu hazırlanmıştır. Dönemin ilk haftasında araştırma grubuna matematiksel modelleme yöntemi tanıtılmış ve dersin işleniş şekli anlatılmıştır. Deneysel çalışma tamamlandıktan sonra deney ve kontrol gruplarına son test olarak DSBT uygulanmıştır.

Öğretmen adaylarının dizi ve seriler bilgi testine vermiş oldukları yanıtlar, 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Araştırma sorularının test edilmesinde elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmış ve dağılımların normal olduğu belirlendiği için parametrik testlerden testi t-testi kullanılmıştır.

BULGULAR

İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının Analiz-III dersindeki akademik başarılarını, matematiksel modelleme ve geleneksel yöntem yaklaşımları açısından incelemeye amaçlayan bu çalışmada, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testinden almış oldukları puanların grup değişkeni açısından analiz sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubuna Göre Son DSBT Puanların Bağımsız t-Testi Sonuçları

Grup	n	\bar{X}	ss	t	p
Deney	35	79,14	18.02	-3.962	.000
Kontrol	40	64,45	14.04		

Tablo 3’e göre araştırma grubu öğrencilerinin akademik başarı son test puan ortalamasının 79,14 ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı son test puan ortalamasının 64,45 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin dizi ve seriler ile ilgili kavramlara yönelik hazırlanan akademik başarı testinden aldıkları puanları, grup değişkenine göre istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı farklılık göstermiştir ($t(73)=-3.962$; $p<.05$). Öğretmen adaylarının genelleme yaparak fonksiyonlardaki limit kuralları ile dizilerdeki limit kuralları arasındaki benzerlik ve farklılıkları göremedikleri ve kavramın özünü anlamadıklarını ortaya çıkaran bilgi testindeki dördüncü soruya vermiş oldukları yanıtların analizi ve öğrenci cevaplarından bazıları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Başarı Testinin 4. Sorusuna Vermiş Oldukları Yanıtların Yüzde ve Frekans Dağılımları

Ölçütler	Deney Grubu	Kontrol Grubu
	f(%)	f(%)
Doğru	30(85,71)	19(47,5)
Yanlış	5(14,29)	20(50)
Boş	0(0)	1(2,5)

Tablo 4 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin başarı oranının %85,71 olduğu, kontrol grubu öğrencilerinin başarı oranının ise %47,5 olup 2009-2010 yılında yapılan çalışmanın bulgusuna (%40,8) paralellik göstermektedir (Çiltas, 2011). Bilgi testindeki beşinci soruya “ $(a_n) = \frac{\sin n}{n}$ dizisinin limitini bulunuz” deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bazılarının vermiş olduğu yanıtlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Sandviç
teoreminden

$$-1 \leq \sin n \leq 1$$

$$-\frac{1}{n} \leq \frac{\sin n}{n} \leq \frac{1}{n}$$

$$\lim_{n \rightarrow \infty} -\frac{1}{n} \leq \lim_{n \rightarrow \infty} \frac{\sin n}{n} \leq \lim_{n \rightarrow \infty} \frac{1}{n}$$

$$0 \leq \lim_{n \rightarrow \infty} \frac{\sin n}{n} \leq 0$$

$$\lim_{n \rightarrow \infty} \frac{\sin n}{n} = 0$$

Şekil 3. Deney Grubu Öğrencisinin Dördüncü Soruya Vermiş Olduğu Yanıt

$$\lim_{n \rightarrow 0} (0_n) = \lim_{n \rightarrow 0} \frac{\sin n}{n} = \frac{0}{0} \text{ belirsizliği olur. L'Hospital uygularsak.}$$

$$\lim_{n \rightarrow 0} \frac{\cos n}{1} = \lim_{n \rightarrow 0} \cos n = 1 \text{ olur. } \lim_{n \rightarrow 0} \frac{\sin n}{n} = 1 \text{ olur.}$$

$$\cos 0 = 1$$

$$\lim_{n \rightarrow \infty} \frac{\sin n}{n} = 1 \text{ (Özellimifir)}$$

$$\lim_{n \rightarrow \infty} an = \lim_{n \rightarrow \infty} \frac{\sin n}{n} = \left(\frac{\infty}{\infty} \text{ belirsizliği} \right)$$

$$= \lim_{n \rightarrow \infty} \frac{\sin n}{n} = 1 \text{ olur}$$

$$\lim_{n \rightarrow \infty} \frac{\sin n}{n} = \lim_{u \rightarrow 0} u \cdot \sin\left(\frac{1}{u}\right) \quad \frac{1}{n} = u \text{ dersek } n \rightarrow \infty \text{ ile } u \rightarrow 0$$

$$= \lim_{u \rightarrow 0} \frac{\sin\left(\frac{1}{u}\right)}{\frac{1}{u}}$$

$$= \boxed{1} \text{ olur}$$

Şekil 4. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Dördüncü Soruya Vermiş Olduğu Yanıtlar

TARTIŞMA

Çalışmanın başlangıç aşamasında grupların denk olup olmadığını belirlemek için ön test olarak DSBT uygulanmıştır. Testlerden alınan toplam puanlar karşılaştırıldığında gruplar arasında (deney-kontrol) istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Çalışma sonunda uygulanan son DSBT’de ise deney grubunun lehine anlamlı bir sonuç çıkmıştır. Yani matematiksel modelleme yöntemi ile öğretim yapılan öğrenciler geleneksel öğretim yöntemi ile öğretim yapılan öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır. Bu sonuç Boaler (2001), Güzel ve Uğurel, (2010) ve Kertil’in (2008) yapmış oldukları çalışmalarının sonuçları ile örtüşmektedir.

Türkiye’de kavram öğretimi konusunda karşılaşılan sorunlara bakıldığında bu sorunların çok büyük bölümünün bilginin, buna bağlı olarak da kavramın ne olduğu konusundaki bilgi eksikliği ve kavramın öğretilmesi aşamasında hangi bilgilere yer verilmesi gerekliliğinin bilinmiyor oluşudur (Coşkun, 2011). Benzer olarak dizi ve seri kavramlarının öğretimi üzerine yapılan çalışmalarda da (Akbayır, 2004; Akgün ve Duru, 2007; Alcock ve Simpson, 2004,2005) bu düşünceye bağlı olarak geleneksel öğretimin yetersiz kaldığı görülmektedir.

Öğrencilerde matematik başarısını artırmak, kalıcılığı sağlamak, merak uyandırmak, matematiğe olan korku veya kaygıyı azaltmak ve motivasyonu arttırmak için günlük hayatla ilgili olacak şekilde matematiksel kavramların ve kavramlar arası ilişkilerin kurulması sağlanmalıdır. Matematiğin soyut yapısı gereğince kavramlarla ilgili günlük yaşamla ilişkilendirilecek, kavramı bir nebze somut hale getirmek her zaman mümkün değildir. Bunun için bu tür kavramları farklı kavramlar ile bilinen bir olay, günlük yaşamla bağ kurarak kavramın doğru anlaşılmasını sağlayan araçlar yardımıyla öğretme ve öğrenme çabası içine gireriz. Bu araçlara verilebilecek en önemli örnek ise, genellikle soyut, doğrudan gözlenemeyen bazen de somut bir şekilde gözleendiği halde ölçeklendirilmeye gereksinim duyulan durumlarda kullanılan matematiksel modellerdir. Bu model öğrencinin zihinsel seviyelerine göre yazı, resim, tablo, eşitlik, denklem, kavram haritası, şema, vb. gibi değişik biçimlerde olabilir. Öğreticilerin kavramları günlük hayatla ilişkilendirerek ve matematiksel modelleri kullanarak bir öğretim yapması yanlış kavramların oluşmasını azaltabilir. Lesh ve arkadaşlarına (2006) göre modeller öğrencilerin, öğretmenlerin, araştırmacıların ve diğer öğretim elemanlarının matematiksel kavramlar ile ilgili uygulamalarda, öğrenme faaliyetlerinde daha iyi anlamayı, anlamlandırmayı ve kavramayı sağlayan kavramsal ve görsel araçlardır (Lesh ve Doerr, 2003; Lesh vd., 2003).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan bu araştırma sonucunda, araştırma grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı son test puanlarının, grup değişkenine göre istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. ($t(73)=-3.962$; $p<.05$). Bununla birlikte öğretmen adaylarının fonksiyonlardaki limit kuralları ile dizilerdeki limit kuralları arasındaki benzerlik ve farklılıkları karıştırdıklarını gözlenmiştir.

Matematik konularının soyut karakteristiği göz önüne alındığında güçlüklerin aşılabilmesi için öncelikle kavramların ne olduğu, nasıl öğrenildiği, nasıl öğretileceği, diğer kavramla olan ilişkisinin bilimsel olarak doğru yorumlanması ve uygulamalara da doğru aktarılması önerilmektedir. Öğrencilerde matematik başarısını artırmak, kalıcılığı sağlamak, merak uyandırmak, matematiğe olan korku veya kaygıyı azaltmak ve motivasyonu arttırmak için günlük hayatla ilgili olacak şekilde matematiksel kavramların ve kavramlar arası ilişkilerin kurulması sağlanmalıdır. Matematiğin soyut yapısı gereğince kavramlarla ilgili günlük yaşamla ilişkilendirilecek, kavramı bir nebze somut hale getirmek her zaman mümkün değildir. Bunun için bu tür kavramları farklı kavramlar ile, bilinen bir olay, günlük yaşamla bağ kurarak kavramın doğru anlaşılmasını sağlayan araçlar yardımıyla öğretme ve öğrenme çabası içine girilebilir. Bu hususta matematiksel modellerden ile öğretimin faydalı olacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının kendi derslerinde kullanabilmeleri için öğretim programında matematiksel modellemeye yer verilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir. Bir ders olarak olmasa da tüm derslerin içinde matematiksel modellemeye yer verilebilir. Üniversite düzeyindeki derslerde matematiksel modeller anlatılarak o derse uygun problemlerin çözümü için öğrencilere matematiksel modelleme yaptırılabilir. Seçmeli bir ders olarak eğitim fakültelerinin ilgili programlarına konulması önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Akbayır, K. (2004). Üniversite 2. Sınıf Öğrencilerin Serilerin Tayininde Bazı Yakınsaklık Kriterlerinin Hataları ve Kavram Yanılgıları. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 442-450.
- Akdeniz, F., Ünlü, Y. ve Dönmez, D. (2006). *Analize giriş cilt-II (3. Baskı)*. Adana: Nobel Kitabevi.
- Akgün, L. ve Duru, A. (2007). Misunderstanding and Difficulties in Learning Sequence and Series: A Case Study. *Journal of the Korea Society of Mathematical Education Series D: Research in Mathematical Education*, 11(2), 75-85.
- Alcock, L. and Simpson, A. (2004). Convergence of Sequences and Series: Interactions Between Visual Reasoning and the Learner's Beliefs About Their Own Role. *Educational Studies in Mathematics*, 57, 1-32.
- Alcock, L. and Simpson, A. (2005). Convergence of Sequences and Series 2: Interactions Between Visual Reasoning and the Learner's Beliefs About Their Own Role. *Educational Studies in Mathematics*, 58, 77-100.
- Anonim (2005). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, *Ortaöğretim Matematik (9,10,11 Ve 12. Sınıflar) Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Balcı, M. (2008). *Genel Matematik (5. Baskı)*. Ankara: Balcı yayınları.
- Blum, W. and Feri, R. B. (2009). Mathematical Modelling: Can it be Taught and Learnt? *Journal of Mathematical Modelling and Application*, 1(1), 45-58.
- Boaler, J. (2001). Mathematical Modelling and new Theories of Learning. *Teaching Mathematics and its Applications*, 20(3), 121-128.
- Bransford, J. D., Brown, S. J. and Cocking, R. (1999). *How People Learn*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Coşkun, K. M. (2011). *Kavram Öğretimi*. Adana: Karahan Kitabevi, Özbaran Ofset.
- Çiltaş, A. (2011). *Dizi ve Seriler Konusunun Matematiksel Modelleme Yoluyla Öğretiminin İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Modelleme Becerileri Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Doerr, H. M. (1997). Experiment, Simulation and Analysis: An Integrated Instructional Approach to the Concept of Force. *International Journal of Science Education*, 19, 265-282.
- Doruk, B. K. (2010). *Matematiği Günlük Yaşama Transfer Etmeye Matematiksel Modellemenin Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dönmez, A. (1985). *Gerçek Analiz*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları-608, Fen Fakültesi Yayınları-83, Ders Kitapları Serisi-19.
- English, L. D. (2006). Mathematical Modeling in the Primary School: Children's Construction of a Consumer Guide. *Educational Studies in Mathematics*, 63(3), 303-323.
- Güzel, E. B. ve Uğurel, I. (2010). Matematik Öğretmen Adaylarının Analiz Dersi Akademik Başarıları ile Matematiksel Modelleme Yaklaşımları Arasındaki İlişki. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 69-90.
- Ikeda, T., Stephens, M. and Matsuzaki, A. (2007). A Teaching Experiment in Mathematical Modelling. *Mathematical Modelling (ICTMA12): Education, Engineering and Economics* (Ed: C. Haines, P. Galbraith, W. Blum and S. Khan), 101-109, UK: Horwood.

- Işık, A. (2007). Görselleştirme ve Matematik Öğretimi. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, 7, 18-21.
- Işık, A., Çiltas, A. ve Bekdemir, M. (2008). Matematik Eğitiminin Gerekliliği ve Önemi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 174-185.
- Kadioğlu, E. ve Kamali, M. (2009). *Genel Matematik (5. Baskı)*. Erzurum: Kültür Eğitim Vakfı Yayınevi.
- Kapur, J. N. (1998). *Mathematical Modelling*. Published by New Age International(P) Ltd, 4835/24, New Delhi: Ansari Road, Daryaganj, New Delhi-110002 and printed in India at Taj Pres.
- Kart, C. (1998). Matematik ve Ülke Kalkınmamsındaki Rolü. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 3(245), 3-8.
- Kertil, M. (2008). *Matematik Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Modelleme Sürecinde İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Keskin, Ö. Ö. (2008). *Ortaöğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiksel Modelleme Yapabilme Becerilerinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Lesh, R. A. and Doerr, H. M. (2003). *Beyond Constructivism: Models and Modeling Perspectives on Mathematics Teaching, Learning, and Problem Solving*. Mahawah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Lesh, R., Carmona, G., Hjalmarson, M. and Mason, G. (2006). Working Group Models and Modeling. *PME-NA Proceedings*, 1, 92-95.
- Lesh, R., Doerr, H. M., Carmona, G. and Hjalmarson, M. (2003). Beyond Constructivism. *Mathematical Thinking and Learning: An International Journal*, 5(2/3), 211-234.
- McMillan, H. J. and Schumacher, S. (2010). *Research in Education: Evidence-Based Inquiry*, Boston: Pearson.
- Nelsen, R. B. (1993). *Proof Without Words: Exercises in Visual Thinking*. Washington: Publish and Distributed by the Mathematical Association of America.
- Okur, M., Bahar, H. H., Akgün, L. ve Bekdemir, M. (2011). Matematik Bölümü Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Sürekli Kaygı ve Akademik Başarı Durumları. *Türkiye Sosyal Araştırma Dergisi*, 15(3), 123-134.
- Stewart, J. (2003). *Calculus (5rd ed)*. United States: Thomson Books/cole.
- Thomas, K. and Hart, J. (2010). Pre-Service Teacher Perceptions of Model Eliciting Activities. *Modeling Students' Mathematical Modeling Competencies* (Ed: R. Lesh, P.L. Galbraith, C.R. Haines and A. Hurford), 531-539, New York: Springer Science and Business Media.

TÜRKİYE'DE ÜNİVERSİTE HAZIRLIK PROGRAMLARINA YÖNELİK BİR DURUM ANALİZİ VE ÖNERİLER

A CASE ANALYSIS FOR UNIVERSITY PREPARATORY PROGRAMMES IN TURKEY AND IMPLICATIONS

Evrım ÜSTÜNLÜOĞLU*

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de yabancı dil eğitimi konusunda yapılan uygulamaları kısaca özetleyerek yabancı dille eğitim veren üniversitelerin hazırlık programlarında takip edilen sistem, dil öğretim yaklaşımları, sınavlarda ölçülen dil becerileri, hazırlık programlarından çıkış düzeyleri, program başında uygulanan düzey belirleme sınav sonuçları ile yıl sonu başarı yüzdelerine ilişkin bir durum tespiti yaparak konuyla ilgili önerilerde bulunmaktır. Yabancı dille eğitim veren 22 devlet ve vakıf üniversitesinin katıldığı bu çalışma, hazırlık programlarının modüler, dönemlik ve yıllık sistemi takip ettiklerini, iletişimsel yaklaşım ile teknolojiye dayalı öğretim yöntemlerinin tercih edildiğini, programların çıkış düzeylerinin Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programında belirtilen B1, B2 ve C1'ye göre belirlendiğini ve akademik yıl başında yapılan düzey belirleme sınav sonuçlarında başlangıç ve başlangıç üstü öğrenci yüzdelerinin oldukça yüksek olduğunu göstermiştir.

Anahtar kelimeler: Yabancı dille eğitim, üniversite, hazırlık programları

ABSTRACT

The purpose of this study is to summarize briefly practices in teaching foreign languages, and to report on the systems and methodological approaches followed, the skills measured in exams, and the ultimate targets, together with success rates of placement and proficiency exams. Suggestions and implications are also included. 22 state and private universities participated in the study. The study has indicated that preparatory programmes follow modular, semester and year based systems; they prefer communicative

* Yrd. Doç. Dr., İzmir Ekonomi Üniversitesi
e-posta: evrim.ustunluoglu@ieu.edu.tr

approach and technology based methods and techniques; and they identify programme outcome considering B1, B2, and C1 stated in Common European Language Framework. The study has also indicated that the percentage of beginner and elementary level students as a result of placement exam given at the beginning of the Academic Year is much higher than the percentage of Pre-Intermediate and Intermediate level students.

Keywords: University, preparatory programmes

GİRİŞ

İkinci Dünya Savaşını takip eden yıllardaki politik ve ekonomik gelişmelerin sonucunda İngilizce, uluslararası ortak bir iletişim dili olarak yaygınlaşmış; günümüzde de siyaset, ticaret ve uluslararası ilişkiler alanında hızını arttırarak baskın dil olma özelliğini korumuştur. Bu gelişmeler, İngilizce'nin eğitim alanında da etkisinin artırmasına ve yabancı dil olarak öğretilmesine yol açmıştır (Holmes,1997). Yabancı dil olarak İngilizce, Amerika ve İngiltere'nin etkisi altında kalan ülkelerde uzun yıllar resmi ya da yarı resmi dil olarak öğretilmiş; resmi dil olmadığı Çin, Hong Kong, Danimarka, Polonya ve Türkiye gibi ülkelerde bile yabancı dil olarak etkisini hızla göstermiş, bu ülkelerde eğitim ve dil politikalarının gözden geçirilmesini gerekli kılmıştır (Crystal, 1987; Evans, 2002). Bu politikalar içinde Türkiye'de en çok tartışılan konu "Yabancı Dille Eğitim" ya da "Yabancı Dil Eğitimi" ile birlikte dil öğretim yaklaşım ve yöntemlerindeki değişimler olmuştur (Akyüz, 2006; Demirel, 2005).

Türkiye'de yabancı dille eğitim alanında yapılan uygulamalardan en önemlisi, 2170 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanmasıyla 1984 yılında hayata geçen Anadolu Liseleridir. Bu liseler, diğer liselerden farklı olarak sundukları yoğun yabancı dil hazırlık programı ile Fen ve Matematik derslerinin yabancı dilde öğretilmesini hedeflemişlerdir (Demirel, 2005). Öte yandan, yabancı dil öğretimi, normal liselerde farklı uygulamalara sahne olmuş bazen yoğun yabancı dil öğretimi bazen seçmeli ders statüsünde uygulanmıştır (Akyüz, 2006; Demirel, 1999). Lise türüne özgü farklı yabancı dil öğretimi uygulamaları 1990'lı yıllarda devam ederken, sayıları giderek artan Anadolu Liseleri de pek çok tartışmanın ve araştırmanın odağı haline gelmiştir. Bu liselerde, Matematik ve Fen derslerinin yabancı dilde öğretilmesi nedeniyle öğrencilerin dersleri kavramakta sıkıntı çekmeleri ve alan derslerini yabancı dilde öğretecek öğretmen sayısının yetersiz kalması, bu okulların kalitesinin düşmesine neden olmuştur (Kılıçkaya, 2006; Kırkgöz, 2009). Anadolu Liselerine yönelik yapılan çalışmalarda, bu saptama doğrulanmış; öğrencilerin Fen grubu derslerini İngilizce yerine Türkçe okumak istedikleri, İngilizce öğretilen konuların iyi öğretilmediği ve yabancı dille öğretimin ezberciliğe yönelttiği belirtilmiştir (Kabaharnup, 2010; Kırkgöz, 2007). Bir başka araştırma, derslerin İngilizce yapılmasından dolayı amaçlarına ulaşmadığını, derslerin İngilizce okutulmasının üniversite sınavında öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilediğini vurgulamıştır (Mirici vd., 2000). Tarhan (2003) yaptığı çalışmada, benzer bulgular bulmuş, derslerinin yabancı dille öğretiminin kavrama ve öğrenme sürecinde sorun yaratabildiğini belirtmiştir. Dil öğretiminde iddialı olan Anadolu liselerinin hazırlık sınıflarının kalkması, ilköğretimin 1997 yılında sekiz yıla çıkması, normal statüdeki liselerin de alt yapı eksiklikleri giderilmeden Anadolu Lisesi ismi altında öğretime devam etmesi bu liselerinin yabancı dil eğitimi açısından özelliklerini yitirmelerine neden olmuştur (Kırkgöz, 2007; Kırkgöz, 2009).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), yabancı dil öğretiminin süresi ve yoğunluğu ile ilgili yaptığı çalışmalara ilaveten, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programında (AÖÖÇ) belirtilen kriterleri göz önüne alarak program geliştirme çalışmalarını da sürdürmektedir. Ortak Çerçeve Programı, ya-

bancı dil öğretimi ve öğrenme düzeyleri için bir göstergeler tablosunu ve geçerliliği onaylanmış dil yeterliliği ölçütlerini içermektedir (Anonim, 2001). Son araştırmalar, MEB'in dil öğretimiyle ilgili ölçütleri ile Ortak Çerçeve Programlarının daha fazla yaklaştığını göstermekle birlikte, dil eğitiminin arzu edilen düzeyden hâlâ uzak olduğunu, ihtiyaçlara dayalı amaçlar doğrultusunda yeni yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekliliğini vurgulamaktadır (Doğan, 2007).

Yukarıda kısaca özetlenen ortaöğretim düzeyinde yabancı dil öğretimine ve yabancı dille öğretime yönelik karar ve değişimler sürerken, üniversite düzeyinde de yabancı dille eğitim yapılıp yapılmaması tartışmaları uzun yıllardır devam etmektedir. Daha ilk basamaklarda yabancı dil öğretimi ile ilgili sorunlar aşılmadan, üniversitelerde yabancı dilde öğretimin devam etmesi, üniversitelerin kalitelerinin sorgulanmasına neden olmaktadır. Yüksek Öğretim Kurumu, üniversite düzeyinde İngilizce'nin öğretim dili olarak kullanılabilmesi için "alan" öğretim üyelerinin yeterli İngilizce düzeylerinin olması, öğretim materyallerinin İngilizce hazırlanması, öğrencilerin İngilizce öğretimi takip edebilecek düzeyde dil becerilerine sahip olması, söz konusu dil becerilerine sahip olmayan öğrencilerin hazırlık programları/okullarında eğitim görmeleri gerektiğini belirtmiştir (Kırkgöz, 2009). Sert (2008) İngilizce, Türkçe ve Türkçe destekli İngilizce eğitimin verildiği üç farklı üniversitede yaptığı çalışmada, öğrenci ve öğretmen algılarını incelemiştir. Sert (2008), çalışmasında İngilizce öğretimi dili olarak kullanıldığı sınıf ortamlarında, akademik içeriğin etkili bir şekilde öğrenilmediğini ve öğrencilerin kavrama sorunu yaşadıklarını belirtmiştir. Yabancı dille eğitimin olumsuzluklarını vurgulayan tartışmalar; İngilizce eğitim yapan üniversitelerin hazırlık programlarında dil öğretim sorunlarının hâlâ çözülmediğini; öğrencilerin, alan derslerini yabancı dilde takip edebilecek bir alt yapıya sahip olmadığını; alan öğretmenlerinin yabancı dil yeterliklerinin sorgulanmadığını ve yabancı dille eğitimin anadili olumsuz etkilediğini ileri sürmektedir (Flowerdew vd., 2000; Kabaharup, 2010; Kırkgöz, 2009; Sert, 2008). Öte yandan, eğitim dilinin yabancı dilde olması gerekliliğini vurgulayan tartışmalar, bilimsel çalışmaların daha iyi takip edilmesi ve bilime katkı sağlaması; küreselleşme ve ülkeler arası hareketliliğin artmasını ön plana çıkarmaktadır (Korkmaz, 2001; Tosun, 2006).

Bu tartışmalar devam ederken, Türkiye'de sayıları her yıl artan vakıf ve devlet üniversiteleri, iyi öğrencileri kendilerine çekebilme amacıyla yabancı dille eğitimi ayrıcalık olarak sunmakta ve kaynaklarının yeterli olup olmadığına bakmaksızın yabancı dille eğitim yapma çabası içine girmektedirler. Oysa, liselerde yoğun yabancı dil hazırlık programlarının kaldırılması, yabancı dil derslerinin dört yıllık lise dönemine giderek azalan haftalık ders saatleriyle yayılması, öğrencilerin, üniversite sınavı kaygıları nedeniyle Lise üç ve dördüncü sınıfta yabancı dil derslerinden uzaklaşmaları, dil öğretmenlerinin söz konusu koşullar nedeniyle sınıf içi öğretimlerini sağlıklı yürütememeleri, öğretmen ve öğrenci motivasyonunun düşük olması gibi etmenler, yabancı dilde eğitim yapan üniversiteler için durumu daha da zorlaştırmıştır (Kılıçkaya, 2006; Kırkgöz, 2007; Tosun, 2006). Yabancı dil öğretimi, yoğun bir çalışma gerektiren uzun bir süreç olmasına rağmen özellikle söz konusu alt yapıyla liseden gelen öğrencilerin, İngilizce eğitim veren üniversitelerin bir yıllık hazırlık programı sonunda dil becerilerini yetkin kullanmaları, fakültelerinde bölüm derslerini yabancı dilde anlamaları, kendilerini yazılı ve sözlü ifade etmeleri beklenmekte ve öğrenciler, kaldırmaları zor bir yükün altına sokulmaktadır (Kılıçkaya, 2006; Kırkgöz, 2009; Tosun, 2006). Bu düşünceden hareketle, bu çalışmada, yabancı dille eğitim veren devlet ve vakıf üniversiteleri hazırlık programlarında takip edilen sistem ve dil öğretim yaklaşımları, sınavlarda ölçülen dil becerileri, hazırlık programlardan çıkış düzeyleri, program başında uygulanan düzey belirleme sınav sonuçları ve yıl sonu başarı yüzdeleri ile ilgili bir durum tespiti yaparak konuyla ilgili öneriler vermek amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışma, yabancı dille eğitim yapan üniversitelerin hazırlık programları ile ilgili bir durum saptaması yapmak amacıyla yürütülmüş betimsel bir çalışmadır. Çalışmanın katılımcılarını, 2007 yılından bu yana her yıl düzenli olarak gerçekleştirilen Yabancı Diller Yüksekokulu Müdürler toplantısına katılan ve sayıları giderek artan Yüksekokul Müdürleri ve Hazırlık Programı Başkanları oluşturmaktadır. Söz konusu toplantılara katılan müdür ve program başkanları tarafından oluşturulan elektronik iletişim ağı her yıl güncellenmekte ve aktif olarak kullanılmaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından oluşturulan yarı-yapılandırılmış bir anketle elektronik olarak toplanmıştır. Anket, hazırlık programlarında takip edilen sistem, hazırlık programı çıkış düzeyleri, sınavlarda ölçülen dil becerileri, benimsenen öğretim yaklaşımları, akademik yılın başında yapılan düzey belirleme sınavları ve yıl sonu başarı oranlarına yönelik açık uçlu soruları içermiş ve 2010-2011 Akademik Yılında düzenlenen Yabancı Diller Yüksekokul Müdürler toplantısına katılan ve iletişim ağında yer alan 39 Yüksekokul Müdür ve Program Başkanına yollanmıştır. Ankete yabancı dille eğitim yapan 14 vakıf ve 8 devlet olmak üzere 22 üniversitenin Yüksekokul Müdürü, yüksekokul bulunmayan üniversitelerin ise hazırlık program başkanları yanıt vermiştir. Katılımcıların, eklemek istedikleri ilave bilgiler için ankette yer bırakılmıştır. Araştırmaya dahil edilen 22 katılımcının hazırlık programlarına yönelik verdiği bilgiler frekansları alınarak tablolastırılmıştır.

Çalışmada, sadece hazırlık programlarının çıkış düzeyleri olarak belirtilen B1, B2 ve C1 düzeyleri yorumlanmıştır. Ortak Çerçeve Programlarında A1-A2 "Temel" kullanıcı, B1-B2 "Bağımsız" kullanıcı, C1-C2 "Usta" kullanıcı olarak nitelendirilmiştir (Anonim, 2001). Buna göre, B1 düzeyinde bir öğrenci,

"yaşadığı olayları ve deneyimlerini aktarabilir; düşlerinden, umutlarından ve isteklerinden söz edebilir, görüşlerini ve planlarını kısaca nedenleriyle ortaya koyabilir. Kişisel ilgi alanları doğrultusunda ya da bildiği konularda, basit, ancak fikirler arası bağlanımların oluşturulmuş olduğu metinler yoluyla kendini ifade edebilir. Seyahatlerde, dilin konuşulduğu yerlerde karşılaşılabilecek çoğu durumların üstesinden gelebilir. Günlük yaşamda, işte ya da okulda, sık karşılaştığı ve tanıdık olduğu konulara dayalı yazılı ve sözlü ifadeleri ana hatlarıyla anlayabilir" (Anonim, 2001).

B2 düzeyindeki öğrenci,

"farklı konularda, ayrıntılı ve anlaşılır bir şekilde kendini ifade edebilir ve bir konunun olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya koyarak kendi bakış açısını yansıtabilir. Çok zorlanmadan, belli ölçüde doğal ve akıcı bir dil kullanarak anadilde konuşan birisiyle iletişim kurabilir. Soyut ve somut konulara dayalı karmaşık metinlerin ana fikrini anlayabilir, kendi uzmanlık alanı olan konularda teknik tartışmalar yürütebilir". (Anonim, 2001).

C1 düzeyindeki öğrenci,

"karmaşık konularda, bağlanımların ve ilişkilerin açıkça ortaya konduğu, iyi yapılandırılmış, ayrıntılar içeren metinler yoluyla kendini akıcı bir şekilde ifade edebilir. Dili akademik ve mesleki amaçlar için ve günlük yaşamda esnek ve etkili bir şekilde kullanabilir. Gereksinim duyduğu ifadeleri fazla zorlanmadan bularak kendini doğal ve akıcı bir şekilde ifade edebilir. Farklı yapıya sahip uzun ve karmaşık metinleri anlayabilir ve bu metinlerdeki dolaylı anlatımları ve imaları fark edebilir" (Anonim, 2001).

Ankette, yaklaşım, yöntem ve tekniklerle ilgili bölümde belirtilen iletişimsel yaklaşımla, dilin hem işlevsel hem de yapısal özelliklerinin sistemli bir şekilde öğretildiği, grup ve ikili çalışmaların yapılandırıldığı, öğrencilerin öğrenmelerinden sorumluluk aldığı bir süreç vurgulanırken, bütünlü-

Evrin ÜSTÜNLÜOĞLU

rilmiş (integrated) yaklaşım okuma-anlama, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin birlikte kullanılarak üretimin ön plana çıkarıldığı öğretim ortamları vurgulanmıştır. Teknolojiye dayalı yaklaşım ile bilgisayar ve diğer teknolojik araçlardan yararlanarak, on-line programlar, sanal kütüphaneler, sanal öğrenme ortamları kullanarak öğrencilerin bireysel öğrenmelerini teşvik eden öğrenme yaklaşımı vurgulanmıştır.

Hazırlık Programları düzey belirleme sınav sonuçlarına yönelik yüzdelerle ilişkin tablo bulgular bölümünde verilmiştir. Ankete 22 üniversiteden yanıt gelmesine rağmen düzey belirleme sınavlarına yönelik soru sadece 14 üniversite tarafından yanıtlanmış; 8 üniversite bu soruyu yanıtızsız bırakmıştır. Üniversite hazırlık programlarında akademik yılın başında verilen düzey belirleme sınavlarının amacı, hazırlık programlarında dil eğitimi görececek olan öğrencilerinin başlangıç, başlangıç üstü, orta düzey altı, orta düzey ya da orta düzey üstü olup olmadığını belirleyerek doğru düzeyde eğitim görmelerini sağlamaktır.

BULGULAR

Ankete verilen yanıtlar üniversitelerin hazırlık programlarında farklılıklar olduğunu göstermektedir (Tablo 1).

Tablo 1. Hazırlık Programlarında Takip Edilen Sistem, Çıkış Düzeyleri, Dil Becerileri, Başarı Yüzdeleri, Benimsenen Yaklaşım ve Yöntemlere İlişkin Katılımcı İfadeleri (n=22)

	Vakıf Üni.	Devlet Üni.
Takip edilen sistem	Modüler	8
	Yıllık	-
Hazırlık programı çıkış düzeyleri	Dönemlik	6
	B1	6
	B2	3
Ölçülen dil becerileri	C1	5
	Okuma	14
	Yazma	8
	Konuşma	4
	Dinleme-Not Alma	9
Hazırlık programı yıl sonu başarı yüzdeleri	Dil Bilgisi	1
	%81 ve üzeri	6
	%71-%80	8
	%61-%70	2
Takip edilen yaklaşım,yöntem ve teknikler	%60 ve altı	4
	İletişimsel yaklaşım	2
	Teknolojiye dayalı öğretim (moodle, podcast..)	8
	Bütünleştirilmiş (integrated) yaklaşım	6

Takip edilen sistem: İngilizce dilinde öğretim yapan üniversitelerin hazırlık programlarından gelen yanıtlar hazırlık programlarında yıllık, dönemlik, kısa aralıklarla ölçme ve değerlendirmelerin

yapıldığı modüler sistem gibi farklı uygulamaların takip edildiğini göstermektedir. Anketi yanıtlayan 14 vakıf üniversitesinin 8'i modüler sistemi; 6'sı ise öğrenme çıktılarını dönem sonunda değerlendirdiklerini ve dönemlik sistemi takip ettiklerini belirtmişlerdir. Anketi yanıtlayan 8 devlet üniversitesinden 2'sinin yıllık, 6'sının dönemlik sistemi takip ettikleri tespit edilmiştir. Modüler sistem uygulayan vakıf üniversitelerinin müdür/ program başkanlarından alınan yanıtlar modül sayısı ve sürelerinin (7-9 hafta) değiştiğini göstermektedir (Tablo 1).

Hazırlık programı çıkış düzeyleri: Hazırlık programlarının çıkış düzeyleri ile ilgili, üniversiteler arasında farklılıklar olduğu saptanmıştır. 12 vakıf ve 5 devlet üniversitesi, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve programı bağlamında B2 çıkış düzeyini; 2 vakıf üniversitesi C1, 3 devlet üniversitesi de B1 çıkış düzeyini belirlediklerini ifade etmekle birlikte, bu düzeylerin neye göre belirlendiği belirtilmemiştir (Tablo 1). Devlet üniversitesinden 3 katılımcı, "konuşma becerisi"nin öğretim programlarında sınıfların kalabalık olması nedeniyle yeterince vurgulanamadığını, bu nedenle bu becerinin B2 düzeyinin çok altında olabileceğini belirtmiştir. Devlet ve vakıf üniversitesinden 2 katılımcı, "Akademik İngilizce"nin Ortak Çerçeve Programında belirtilen çıktılara entegre edilmesinde sıkıntı yaşadıklarını da belirtmiştir.

Yeterlik sınavlarında ölçülen dil becerileri: Anketi yanıtlayan katılımcıların tümü "okuma becerisi" ve "dil bilgisini" sınavlarda ölçtüklerini belirtirken "konuşma" becerisinin 9 vakıf ve 1 devlet üniversitesi, "yazma becerisinin" ise 12 vakıf, 4 devlet üniversitesi tarafından ölçüldüğü tespit edilmiştir. Dinleme ve not alma becerisi tüm vakıf üniversitelerinde ölçülürken, 6 devlet üniversitesi hazırlık programı bu beceriyi ölçmektedir. Devlet üniversitesinden 5 katılımcı, sınıfların çok kalabalık olması nedeniyle yaklaşımla bağdaşmayan ancak değerlendirmesi kolay, "okuma ve dil bilgisi" ağırlıklı çoktan seçmeli sınav şeklini tercih ettiklerini belirtmiştir (Tablo 1). Vakıf üniversitesinden 7 katılımcı, öğrenci sayısının az olması ve sınavların hazırlama birimi tarafından hazırlanması nedeniyle üretime yönelik "yazma ve konuşma becerilerini" ölçtüklerini anketin yorum kısmında ek bilgi olarak belirtmiştir.

Takip edilen yöntem ve teknikler: Katılımcıların tümü üniversitelerinde "iletişimsel yaklaşım"ın benimsendiğini belirtmişlerdir. Okuma, Yazma, Dinleme, Konuşma becerilerinin birleştirilerek dilin öğretildiği "Bütünleştirilmiş" (integrated) yaklaşım ve teknolojiye dayalı (moodle, podcast) öğretim yöntemleri vakıf üniversitelerinde ön plana çıkmaktadır. 5 devlet üniversitesinin iletişimsel yaklaşımın yanında teknolojiyi kullandıkları ve 4 beceriye dayalı öğretim yaklaşımı kullandıkları tespit edilmiştir (Tablo 1).

Yıl sonu başarı yüzdeleri: Yıl sonu başarı oranlarına yönelik olarak ankette 4 seçenek sunulmuş ve uygun aralığı işaretlemeleri istenmiştir. 22 üniversiteden 12'si başarı düzeylerinin %61-%70 aralığında olduğunu belirtirken, 6 üniversite %71-%80; 4 üniversite %60 ve altı olarak başarı ortalamalarını belirtmiştir. %80'nin üzerinde başarı belirten olmamıştır (Tablo 1).

Düzyer belirleme sınav yüzdeleri: 22 üniversiteden 14 üniversite, 2010-2011 Akademik Yılı düzey belirleme sınav yüzdelerini paylaşmıştır. Sonuçlar, başlangıç (%54) ve başlangıç üstü (%29) düzey öğrenci yüzdesinin orta düzey altı (%13) ve orta düzey (%4) öğrenci yüzdesinden daha fazla olduğunu göstermektedir (Tablo 2).

Evrin ÜSTÜNLÜOĞLU

Tablo 2. Hazırlık Programları 2010-2011 Akademik Yılı Yabancı Dil Düzey Belirleme Sınav Sonuçları

Düzeyler Üniversite	Başlangıç	Başlangıç üstü	Orta düzeyaltı	Orta düzey	Orta düzey üstü
1	%72	%28	%0	%0	%0
2	%22	%66	%11	%0	%0
3	%50	%26	%22	%2	%0
4	%49	%20	%14	%12	%5
5	%33	%23	%29	%14	%0
6	%36	%33	%17	%11	%4
7	%55	%35	%10	%0	%0
8	%70	%16	%9	%5	%0
9	%69	%24	%7	%0	%0
10	%60	%28	%12	%0	%0
11	%50	%30	%15	%5	%0
12	%78	%18	%4	%0	%0
13	%46	%33	%22	%0	%0
14	%70	%20	%10	%0	%0
MEAN	%54	%29	%13	%4	%1

TARTIŞMA

Veriler, üniversitelerin hazırlık programlarında farklı yaklaşımların benimsendiğini, vakıf üniversitelerinin modüler sistemi ve dönemlik sistemi; devlet üniversitelerinin ise dönemlik ve yıllık sistemi takip ettiklerini göstermektedir. Vakıf üniversitelerinin, öğrenci sayıları ve alt yapı kaynaklarını göz önüne alarak modüler sistemi tercih ettikleri varsayılabilir. Modüler sistem, dönemlik (7-9 hafta) hedef ve amaçların belirlendiği, öğrenme çıktılarının belli aralıklarla ölçüldüğü ve modül sonlarında sınıf düzenlemelerinin tekrar yapıldığı bir sisteme dayalı olması nedeniyle yüksek sayıda öğrenci grubu ile devlet üniversitelerinde uygulanması zor bir sistem olabilir.

Hazırlık programları, çıkış düzeyleri açısından da değişiklik göstermektedir. Buna göre, 22 Hazırlık Programından 17'sinin Ortak Çerçeve Programlarında belirtilen B2, 3 programın B1 ve 2 programın C1 çıktılarını hedeflediği görülmüştür. Ancak, bu çıktıların neye göre belirlendiği belirtilmemiştir. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programlarında belirtildiği gibi bu düzeyler arasında dil yeterliliği açısından önemli farklılıklar vardır. Çalışmaya katılan hazırlık programlarının hepsinin "Yabancı Dille Eğitim" veren bölümlere öğrenci yetiştirmelerine rağmen farklı çıktılar hedeflemeleri, özellikle üniversiteler arasında yatay/dikey geçiş yapan öğrenciler için ciddi sıkıntılar yaratmakta; hazırlık programlarının kalitesinin ve yeterlik sınavlarının sorgulanmasına neden olabilmektedir. Hazırlık Programlarının yeterlik sınavlarında ölçtükleri beceriler, düzey belirleme sınav sonuçları ve program yıl sonu başarı yüzdeleri göz önüne alındığında da belirlenen hedeflerin gerçekçi olmadığı görülmektedir. Örneğin, 17 Hazırlık Programı, çıkış düzeyi olarak Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programlarında belirtilen B2 düzeyini hedeflediklerini belirtmelerine rağmen yeterlik sınavlarında özellikle yazma ve konuşma becerilerinin her hazırlık programı tarafından ölçülmediği görülmüştür. Oysa, Ortak Çerçeve Programına göre B2 düzeyinde bir öğrencinin, güncel sorunlarla ilgili makalele-

ri ve raporları okuyabilmesi, kendi görüşlerini açıklayıp destekleyerek kendini sözlü ifade edebilmesi, güncel bir konu olması koşuluyla uzun konuşma ve sunumları anlayabilmesi, karmaşık tümcelerle yapılan tartışmaları takip edebilmesi ve çeşitli konularda anlaşılır, ayrıntılı metinler yazabilmesi beklenmektedirler. Buna dayanarak üniversite hazırlık programlarında belirlenen öğrenme çıktılarının gerektiği gibi ölçülmediği ya da hiç ölçülmediği görülmekte, yeterli sınavlarının geçerlik ve güvenilirlik sorunlarının bilimsel yaklaşımlar çerçevesinde uzmanlarca tartışılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Konuyla ilgili olarak Devlet üniversitesinden 3 katılımcının, “konuşma becerisinin, öğretim programlarında sınıfların kalabalık olması nedeniyle yeterince vurgulanmadığını, bu nedenle bu becerinin B2 düzeyinin çok altında olduğunu” belirtmesi oldukça çarpıcıdır. Bu yaklaşım, belirlenen dil düzeylerinin/ öğrenme çıktılarının gerçek hedefler olmaktan çok, sadece arzu edilen ve kağıt üzerinde belirtilen hedefler olarak kaldığının göstergesi olabilir.

Hazırlık Programlarından elde edilen veriler, öğrencilerin hazırlık programlarına daha çok “başlangıç” (%54) ve “başlangıç üstü” (%29) düzeyde başladıklarını, programların yıl sonu başarılarının genellikle %61 ve %70 arasında değiştiğini göstermektedir. Ancak yukarıda belirtildiği gibi bu başarı yüzdesi tüm becerileri temsil etmemektedir. Ölçülen dil becerilerine bakıldığında bu başarı yüzdelerinin çoğunlukla okuma becerisi ile dil bilgisini ölçtüğü söylenebilir. Oysa, hazırlık programlarının hedeflediği çıktılar (B1, B2, C1) göz önüne alındığında, öğrencilerin çeşitli konuları anlamaları, ayrıntılı ve anlaşılır bir şekilde yazılı ve sözlü ifade etmeleri ve tartışması beklenir. Dört dil becerisinin ölçülmediği değerlendirme sistemlerinde bu çıktıların hedeflerine ulaşip ulaşmadığını belirlemek mümkün görünmemektedir. Hazırlık programlarına başlayan öğrencilerin daha çok başlangıç düzeyinde olması ve yıl sonu başarı yüzdelerinin çok yüksek olmaması, öğrenme çıktılarının gerektiği gibi ölçülmemesi yabancı dille öğretimin yapıldığı üniversitelerde yürütülen çalışmaların sonuçlarını destekler görünmektedir. Kabaharnup (2010), Kırkgöz (2009) ve Sert (2008) tarafından yapılan araştırmalarda yabancı dille öğretimin yapıldığı sınıf ortamlarında akademik içeriğin etkili öğrenilemediği, öğrencilerin kavrama sorunu yaşadıkları ve alanlarını gerektiği gibi içselleştiremedikleri belirtilmiştir. Kılıçkaya (2006) ve Tosun (2006) tarafından yapılan araştırmalar da benzer bulgular tespit etmiştir. Kılıçkaya (2006) ve Tosun (2006), çalışmalarında Liselerde yoğun yabancı dil hazırlık sınıflarının kalkması, yabancı dil derslerinin dört yıl boyunca Lise programlarına azalan saatlerle yayılması ve üniversite sınav kaygısı nedeniyle öğrencilerin daha çok sayısal ve sözel derslere ağırlık verdiklerini ve bu nedenle yabancı dil öğretiminin etkilendiğini vurgulamışlardır. Sert (2008) de araştırmasında benzer bir bulgu bularak İngilizce'nin öğretim dili olarak kullanıldığı sınıf ortamlarında, akademik içeriğin etkili öğrenilmediğini ve öğrencilerin kavrama sorunu yaşadıklarını vurgulamıştır. Bu araştırma sonuçları, İlk ve ortaöğretim aşamalarında arzu edilen dil düzeyine ulaşamayan öğrencilerin, yabancı dille eğitim veren üniversitelerde bir akademik yıl boyunca B2 ya da C1 düzeyine ulaşmalarının zor olabileceğini göstermektedir. Tarhan (2003), lise düzeyinde yaptığı çalışmada bu bulguyu destekleyebilecek bir tespitte bulunmuş, öğrencilerin Matematik ve Fen derslerini İngilizce anlamakta ve kavramakta zorlandıklarını vurgulamıştır.

Takip edilen yaklaşım ve teknikler açısından incelendiğinde, çalışmaya katılan tüm Hazırlık Programları “iletişimsel” yaklaşımı tercih etmekle birlikte teknolojiye dayalı ve dört becerinin birlikte öğretildiği bütünleştirilmiş yaklaşımın daha çok vakıf üniversiteleri tarafından tercih edildiği görülmüştür. Bu durum, Vakıf üniversitelerinin daha çok sahip olduğu teknoloji kaynakları ile açıklanabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, üniversitelerin hazırlık programlarının, farklı sistemleri benimsediklerini, öğrenme çıktıları, değerlendirme yaklaşımları arasında farklılıklar olduğunu, daha çok “başlangıç” ve “başlangıç üstü” öğrenci profiline sahip olduklarını ve ortaöğretim düzeylerinde devam eden yabancı dil öğretim sorunlarının üniversite düzeyinde de devam ettiğini göstermektedir. Bu tür sorunlar, hazırlık programlarının kendilerine yüklenen misyonu gerçekleştirme konusunda sıkıntı çekmelerine ve hatta güvenilirliklerini sorgulamalarına da neden olabilmektedir. Bu durumda tespit edilen sorunlar çerçevesinde aşağıdaki öneriler verilebilir:

- Üniversite hazırlık programlarında belirlenen “hedef ve amaçların” ve “öğrenme çıktıları”nın uygun ölçme araçları ile ölçülmesine ve geçerlik-güvenirlik çalışmalarına yönelik sürecin uzmanlarca yürütülmesi sağlanabilir.

- Sınav geliştirme, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin iyileştirilmesine ve yeterlik sınavı başarı yüzdelerinin gerçek başarıyı ne kadar yordadığına yönelik araştırmalar yürütülebilir.

- Dört beceriyi aynı düzeyde ölçmeyen hazırlık programları, sadece ölçtükleri becerilerin çıktıları göz önüne alarak tek bir dil düzeyi yerine Ortak Çerçeve Programlarında belirtilen farklı dil düzeylerini kullanabilirler (B2 düzeyinde okuma, A1 düzeyinde konuşma gibi)

- Ankete yanıt veren Hazırlık Programlarının, düzey belirleme sınav sonuçları göz önüne alındığında, başlangıç düzeyindeki öğrencilerin bir akademik yıl içinde B2/C1 dil düzeyine ulaşmaları gerçekleştirilebilir hedef olmaktan uzak görünmektedir. Başlangıç düzeyinde başlayan öğrencilerin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak, hazırlık programlarının daha uzun süreye yayılarak yapılandırılması; bunun mümkün olmadığı durumlarda hedef ve amaçların daha ulaşılabilir, daha gerçekleştirilebilir bir düzeyde tutulması düşünülebilir.

- Üniversite hazırlık programlarında belirlenen öğrenme çıktıları, yeterlik sınavlarının zorluk dereceleri, geçerlik ve güvenilirlik sorunları gibi konular Yabancı Diller Yüksekokulları idarecilerinin oluşturduğu platformlarda tartışılarak, standardizasyon çalışmaları başlatılabilir.

- Hazırlık programlarına başlayan öğrencilerin yapılandırılmış oryantasyon haftasından geçirilerek program çıktıları, çalışma stratejileri, öğrenmelerinden sorumluluk alma bilinci geliştirmelerine yönelik eğitim verilebilir.

- Yabancı Diller Yüksekokulları içinde “Öğrenme Merkezleri”nin kurularak öğrencilerin, dil öğrenme sürecinde desteklenmeleri ve kendi öğrenmelerinden sorumluluk almaları sağlanabilir.

KAYNAKLAR

- Akyüz, Y. (2006). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Anonim. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Crystal, D. (1987). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınları:3231.
- Demirel, Ö. (2005). Avrupa Konseyi Dil Projesi ve Türkiye Uygulaması, *Milli Eğitim Dergisi*, 33 (167), 71-82.

Doğan, Z.Y. (2007). *Avrupa Birliği Ortak Dil Çerçevesi Programının Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Ders Öğretiminde Uygulanabilirliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Evans (2002). The Medium of Instruction in Hong Kong: Policy and Practice in the New English and Chinese Streams. *Research Papers in Education*, 17 (1), 97-120.

Flowerdew, J., Miller, L. and Li, D. (2000). Chinese Lecturers' Perceptions, Problems and Strategies in Lecturing in English to Chinese-Speaking Students. *RELC Journal*, 31(1), 116-138.

Holmes (1997). *An Introduction to Sociolinguistics*. London and New York: Longman.

Kabaharnup, Ç. (2010). *The Evaluation of Foreign Language Teaching in Turkey: English Language Teachers' Point of View*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kılıçkaya, F. (2006). Instructors' Attitudes Towards English-Medium Instruction in Turkey. *Humanising Language Teaching*, 8(6), 1-16.

Kırkgöz, Y. (2009). Globalization and English Language Policy in Turkey. *Educational Policy*, 23(5): 663-684. [Online] <http://epx.sagepub.com>. Retrieved on: 13. 02.2010.

Kırkgöz, Y. (2007). English Language Teaching in Turkey: Policy changes and their Implementations. *RELC Journal*, 38(216), 216-228.

Korkmaz, Z. (2001). Yabancı Dille Öğretim. *Öğretmen Dünyası*, 260, 17.

Mirici, H., Arslan, M., Hoşgörür, V. ve Aydın, A. (2000). Anadolu Liselerinde Yabancı Dille Yapılan Öğretim ile İlgili Öğretmen, Öğrenci, Veli ve Denetçilerin Görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 25 (118), 18-25.

Sert, N (2008). The Language of Instruction Dilemma in the Turkish Context. *System*. 36 (2), 156-171.

Tarhan, Ş. (2003). *Perceptions of Students, Teachers and Parents Regarding English Medium Instruction at Secondary Education*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tosun, C. (2006). Yabancı Dille Eğitim Sorunu. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2(1), 27-42.

ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİM PROGRAMLARI:

NİTELİKSEL BİLEŞENLER

EARLY CHILDHOOD PROGRAMMES:

QUALITATIVE COMPONENTS

Fulya TEMEL *

ÖZ

Erken çocukluk eğitim programları tarihsel gelişim sürecinde, dünyadaki çeşitli sistemlerdeki gelişmeler paralelinde değişim göstermiştir. Nitelikli programın bileşenleri konusundaki bilimsel çalışmalar sonucunda, görüş birliğinin ortaya çıktığı temel alanlar belirlenmiştir. Nitelikli bir programın; kuram-uygulama bağlantısı, çocuğun bütüncül gelişimi ve bireysel gereksinimleri, yetişkin-çocuk etkileşimi, etkin ve katılımlı öğrenme, aile katılımı, çocuğun gelişimsel değerlendirmesi, sosyal ve kültürel çevreyi dikkate alması gerekmektedir. Eğitimde kalitenin temel bileşenleri; eğitim ortamı, personel, yönetim ve eğitim programıdır. Bu yazıda kalite bileşenlerinden eğitim programı üzerinde durulacak, eğitim programının niteliğinin geliştirilmesi amacı ile eğitimcilere öneriler sunulacaktır.

Anahtar kelimeler: Erken çocukluk eğitimi, eğitim programları, nitelikli programlar

ABSTRACT

Throughout their historical development, early childhood education programmes went through changes in parallel to the various systems in the world. As a result of the scientific studies towards the components of a qualified programme, certain main fields have been specified upon which a consensus was reached. A qualified programme should take theory-practice relation, child's holistic development and individual needs, adult-child interaction, active and participatory learning, family involvement, child's developmental evaluation and social and cultural environment into consideration. The main components of the quality in education are educational environment, personnel, governance and educational program. This paper will focus on educational program that is one of the components of quality. With the aim of improving the quality of the educational program this paper will also provide suggestions to educators.

Keywords: Early childhood education, educational programmes, qualified programmes

* Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi, Çocuk Gelişimi Eğitimi Bölümü
e-posta: temel.fulya@gmail.com

GİRİŞ

Eğitimde kalite uzmanlar tarafından hem eğitim süreci hem de nihai bir ürün olarak görülmekte ölçme ve değerlendirme sonucunda belirlenen niteliklerin derecesi olarak kabul edilmektedir. Eğitimde kalitenin temel bileşenleri; eğitim ortamı, personel, yönetim ve eğitim programıdır. Bu yazıda niteliksel bileşenlerden eğitim programı üzerinde durulacak, eğitim programının niteliğinin geliştirilmesi amacı ile eğitimciler ve akademisyenlere öneriler sunulacaktır.

Eğitim programı, gelişim ve öğrenme kuramlarını, amaç veya hedefleri, yöntem ve teknikleri, eğitim etkinliklerini ve etkinliklerin değerlendirmesini içermektedir (Varış, 1988). İyi bir eğitim programı işlevsel, esnek, devletin görüş ve isteklerine uygun olmalı, uygulayıcılara yardımcı olmalıdır (Zembat, 2001).

Erken çocukluk eğitim programlarının temel nitelikleri incelendiğinde Milli Eğitim Bakanlığı, 2006 Okulöncesi Eğitim Programında çocuk merkezli, esnek, bireysel farklılıklara önem veren, çocuğun bütüncül gelişimine önem veren, etkin öğrenme yöntemlerini esas alan, oyun ve yaratıcılığın desteklediği, çocukların günlük yaşam deneyimlerini ve çevre olanaklarını dikkate alan öğrenme yaşantılarının çeşitlendirilmesine önem veren, aile katılımı ve değerlendirmeyi vurgulayan bir programdan söz edilmektedir (Anonim, 2006).

Erken Çocukluk Eğitiminde program modellerinde öncelikler; ülke politikaları, toplumsal sistemlerdeki değişimler ve bilimsel gelişmelere paralel olarak değişim göstermiştir. Erken çocukluk eğitim programlarındaki çeşitlilik minimal düzeyde olmasına rağmen 1950'li yılların sonunda deneysel okul öncesi müdahale programlarına öncelik verilmeye başlanmıştır. Bu durum, okul öncesi dönemdeki çocuklar için erken müdahale programlarının geliştirilmesi ile 1960'lı yılların ortalarında değişmiştir. Bu çalışmalar üzerinde yapılan boylamsal ve karşılaştırmalı araştırmalar, yeni program modellerinin gündeme gelmesine neden olmuştur. 1970'li yılların sonunda ve 1980'li yılların başında çeşitli modellerin çocukların akademik başarısına etkilerinin farklı olduğu konusu ilgi çekmiş ve araştırmalar bu yöne kaymıştır (Goffin, 2000; Saracho ve Spodek, 2003). Süreç içinde yapılan bu çalışmalar eğitimde kalitenin nasıl olması gerektiğini ortaya koymuştur. Bu noktadan hareketle makalede niteliksel bileşenlerden eğitim programı üzerinde durularak eğitim programının niteliğinin geliştirilmesi için yapılması gerekenleri açıklamak ve eğitimcilerle öneriler sunmak amaçlanmıştır.

Gelişimsel Bir Program Olması:

Amerikan Ulusal Erken Çocukluk Eğitimi Derneği (NAECY) çocuğun erken öğrenmesine doğru yoğunlaşan tartışmaların aksine, nitelikli bir erken çocukluk eğitim programının çocuğun tüm gelişim alanlarını destekleyen ve ailenin gereksinimlerini de dikkate alan programlar olduğu fikrini ileri sürmüştür. Aynı zamanda nitelikli programı etkileyen birçok etkenin olduğunu ancak temel belirleyicinin çocuğun gelişimi olduğu fikrini ileri sürerek "gelişimsel temelli" program kavramını temel bileşenlerinin; müfredat, yetişkin çocuk etkileşimi, ev ve program arasındaki ilişkiler ve çocuğun gelişimsel değerlendirmesi olduğunu vurgulamış ve kalite standartlarını belirlemiştir (Bredenkamp, 1991).

Gelişimsel temelli programlar, farklı gereksinimlere ve ilgilere sahip olan çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına duyarlı olmalıdır. Ayrıca bu programlar çocuğun bütünsel gelişimini desteklemelidir (Bredenkamp, 1991; Miller, 1995). Programın planlanması ve yürütülmesinde niteliği belirleyen temel ölçüt çocuğun gelişimidir. Gelişim temelli programlar kaynaştırılmış bir yaklaşımla, çocuğun fiziksel, duygusal, sosyal, bilişsel tüm gelişim alanlarını birlikte ele alır. Çocuğun öğrenmesi ve gelişimi tek bir alanda gerçekleşmez. Gelişim ve öğrenmenin bir boyutunu destekleyen bir etkinlik aynı zamanda diğer boyutları da etkiler (Bredenkamp, 1991).

Nitelikli erken çocukluk programının düzenlenmesinde yaş ve sınıf düzeyi gibi belirleyicilerden daha çok gelişimsel süreç etkili olabilmektedir. Bu nedenle tek başına çocuğun takvim yaşına, hatta hassas ay ve gün hesaplamasına göre grup oluşturulması programın niteliğini olumsuz etkileyebilecek bir unsur olarak görülür.

Miller (1995)'e göre erken çocukluk eğitimin programının kalitesini belirleyen unsurlar arasında bireyselleştirmenin önemi, değerlendirme yöntemi, değerlendirme yöntemi ve programın uyumu, çocuğun etkin olduğu etkinliklerin önemi, etkin öğrenmenin önemi, sosyal etkileşimi vurgulaması ve kültürel çeşitlilik yer almaktadır.

Bireysel Farklılıklara Önem Vermesi

Nitelikli erken çocukluk eğitim programı, çocukların gelişimini desteklemeli, çocukların bireysel farklılıklara göre gelişimsel gereksinimlerine cevap vermelidir (Bredenkamp, 1991; Seefeldt, 1988). Erken çocukluk programlarında çocuğun özel ilgi alanları ve bireysel gelişimsel ilerlemelerinin gözlenmesi ve kaydedilmesi önemli bir unsurdur (Bredenkamp, 1991). Bu amaçla Milli Eğitim Bakanlığı 2006 programında çocukların gelişimsel sürecinin gözlenmesi ve kaydedilmesinde portfolio yöntemi önerilmiştir (Anonim, 2006). Buna göre, eğitimciler programa katılan bütün çocukların önceden belirlenen (öngörülen) düzeyde ve aynı oranda başarılı olacağı beklentisi içinde olmamalıdır.

Kaliteli bir program, çocukların farklı yetenekleri, ilgileri ve geçmiş yaşantıların çeşitliliğini göz önünde bulundurmalı ve çocukların bu yöndeki gereksinimlerini karşılamalı ve bu çeşitliliği desteklemelidir.

Erken çocukluk eğitimi alanında yeni eğilim programın niteliğini hem olumlu hem olumsuz etkileyebilecek yönleri tespit etmektir. Program planlayıcılar ve öğretmenler, kalıcı nitelikli bir program hazırlayacaklarsa bu etkileri tam ve doğru olarak programa yansıtmalıdırlar.

Nitelikli erken çocukluk eğitimi programları planlanırken çocuk gelişimini açıklayan kuramsal temeller ile ilişkilendirmek niteliği geliştiren bir diğer unsurdur. Örneğin erken çocukluk dönemindeki bir çocuğun Piaget zihinsel gelişim kuramına göre "işlem öncesi dönemde olduğunu" ilkokulun ilk yıllarında ise "somut işlemler dönemine" doğru gelişme gösterdiğini programın planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamasında göz ardı etmemek gerekmektedir. Alanda yayımlanan planlarda önemli gelişimsel bilgilerin program ile ilişkilendirilmeden soyut kavramların çocuklara verilmesi çalışıldığımıza ilişkin bazı program örneklerine rastlanmaktadır.

Aynı zamanda tek bir gelişim alanını ağırlıklı olarak desteklemek değil çocuğun bütüncül gelişimini desteklemek esas olmalıdır. Bu nedenledir ki Milli Eğitim Bakanlığı 2006 programında Gardner (1999)'in çoklu zeka kuramından yararlanılarak çocuğun tüm gelişim alanlarından amaç ve kazanımların yıllık ve günlük planlarda ele alınması ilkesine önem verilmiştir. Özellikle erken çocukluk eğitimi alanında ülkemizde yapılan uygulamalarda ihmal edilen büyük kas gelişimine özel bir önem verilmiş ve dikkat çekici şekilde amaç ve kazanımlar ilk sıraya yerleştirilmiş, çocukların açık alanlarda daha uzun zaman dilimlerinde serbestçe hareket ederek gelişimlerinin desteklenmesi vurgulanmıştır. Aynı kuramsal temele dayalı olarak dil gelişimi ile ilgili amaç ve kazanımların sayısı artırılmış ve ayrıntılandırılmıştır. Sosyal ve özbakım ile ilgili amaç ve kazanımlar gözden geçirilmiştir.

Programın Uygulama Ortamında (Açık-Kapalı Yerlerde) Dengeli Olması

Nitelikli bir erken çocukluk eğitim programında, açık ve kapalı alanlarda oluşturulacak öğrenme alanları sayesinde çocukların öğrenme yaşantıları desteklenmiş olacak, böylece açık alan ve kapalı alanlarda yapılacak olan etkinlikler yönünden "programın dengeli" olması ilkesi gerçekleşmiş olacaktır (Bredenkamp, 1991). Birçok batılı ülkede iklimsel dezavantaja rağmen açık hava etkinliklerine

birçok programda her gün mutlaka yer verilmesine rağmen, ülkemizde özellikle kent merkezlerinde iklimsel koşullarımızın uygunluğuna bakılmaksızın açık alan etkinliklerine daha az yer verilmektedir.

Bütünleştirilmiş Bir Program Olması

Nitelikli programların bir başka özelliği bütünleştirilmiş olmalarıdır. Bütünleştirilmiş programlar, holistik deneyimleri içeren, öğrenmeyi teşvik eden ve çocuk merkezli yaklaşımı destekleyen programlardır. Nitelikli erken çocukluk eğitim programları çocuk ve ebeveyni planlama aşamasında programa dahil eder böylece öğrenme yaşantıları bireyin ve grubun ilgi ve hazır bulunuşluğunu destekler ve devamlılık garantisi altına alınmış olur.

Açık eğitimciler bütünleştirme kavramını ayrıntılı bir şekilde açıklamışlardır:

- Çocuğun geçmiş yaşantıları ile şu anki ilgi ve gereksinimlerinin bütünleşmesini
- Çocuğun ilgilerinin etkinliklerle bütünleşmesini
- Çocuğa belirli sınırlar içinde özgürlük tanıyıp istediği gibi yer değiştirmesine izin vererek, çocuğun ve ortamın bütünleşmesini
- Okul çevresi ile okul dışı çevrenin (özellikle toplumun) bütünleşmesini
- Çocuğun sosyal olarak bütünleşmesini böylece topluma uyum sağlamasını
- Okulun bütünleşmesini böylece çocuğun farklı yaş gruplarında değişik yaşantılar geçirmesini
- Eğitimcinin yaşantılarının sosyal etkinlikler ve ev ziyaretleri yolu ile çocuklarla bütünleşmesini
- Çocuğun ev yaşantısı ile okul yaşantısının bütünleşmesi gerektiğini belirtmişlerdir (Morrison, 1976).

Programda Öğrenmenin Etkileşimli Olması

Erken çocukluk eğitim programlarında niteliği belirleyen diğer bir bileşen “öğrenmenin etkileşimli” bir süreç olduğu anlayışının yansıtılmasıdır. Öğretmenler, çocukların etkin araştırmalar yapabilecekleri, yetişkinler, çocuklar ve materyallerle etkileşime geçebilecekleri bir öğrenme ortamı hazırlamalıdır. Öğrenme etkinlikleri ve materyaller somut, gerçek ve çocuğun yaşantısı ile ilgili olmalıdır (Bredenkamp, 1991).

Nitelikli erken çocukluk eğitim programı, öğrenme yaşantılarında çocuklar yeni bir bilgi ile karşılaşarak etkileşime geçerken onların bilgiyi yapılandırma becerilerini destekleyen gruplama ve öğretim stratejilerini kullanmalıdır. Milli Eğitim Bakanlığı 2006 programında da “yapılandırmacı yaklaşıma” göre bilgilerin çocuklar tarafından yapılandırılması öngörülmüş, konuların gelişimsel hedeflere ulaşmada araç olarak kullanılabilmesi görüşü benimsenmiştir. Çocukların bilgiye ulaşmasında etkin öğrenme yönteminin kullanılması, gözlem yapma, araştırma, keşfetme, problem çözme ile ilgili amaç ve kazanımlar programa yerleştirilmiştir. Ayrıca, çocukların bilgiye ulaşmasında bu süreçlerin kullanıldığı “proje temelli eğitim” örnekleri sunulmuştur.

Helm ve Katz (2001) proje çalışmalarında katılımcı öğrenmenin oluştuğunu ve çocukların kendi çalışmalarının sorumluluğunu alma, kendi hatalarını düzeltme, kendi başarısını değerlendirme, kendiliğinden etkinliği seçme, başlatma, yönlendirme, okuma, dil, matematik gibi birçok alanda akademik ve sosyal gelişime kısa ve uzun dönemli katkılarının olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca Katz ve Chard (1989) proje çalışmalarının işbirliği, yaratıcılık, bağımsızlık becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir.

Böylece çocuklara, geleneksel eğitim yöntemlerinde olduğu gibi “öğretilen” kavramındaki edilginlikten kurtarılarak etkin olarak “öğrenen”ler olarak bakılmakta, akıl yürütme, kavramsallaştırma, analiz etme, sentez değerlendirme yapma gibi bilişsel becerileri kullanarak bilgiye ulaşma yollarını keşfetmektedir.

Öğretmenin Müdahaleci Olmaması

Ayrıca değişen dünya ve çevresel koşulları programına yansıtma konusunda çalışmalar yapılmalıdır. Nitelikli bir programda öğretmen kendisini öğreten değil “öğrenen” olarak görür. Öğretmen çocuklar için bir kaynaktır. Birçok okul öncesi eğitim yaklaşımında öğretmenin rolü “pusula”, “rehber”, “yöneltici”, “katalizör” vb. sözcüklerle tanımlanmakta, öğrenme sürecinde “katılımcı” ve keşfetmenin zevkini çocuklarla birlikte yaşayan kişi olarak algılanmaktadır (Lillard, 2005; Temel ve Dere, 2001).

Nitelikli bir programda öğretmen bir çok araç-gereç, materyal ve etkinlik çeşidi sunarak çocuklara seçme şansı verir ve çocukların etkin katılımı için fırsatlar sunar. Yetişkinler, çocukların düşüncelerini teşvik edecek sorular sorar, önerilerde bulunur ve çocukların materyallerle etkileşime geçmelerini kolaylaştırır. Çocuklar tarafından seçilen etkinliklerde çocuğun etkinliği başlatma ve sürdürme becerilerini destekleyen fırsatlar sunar (Bredenkamp, 1991). Ayrıca, öğretmen, çocukların gelişim sürecine paralel olarak etkinliklerin güçlük ve karmaşıklık düzeyini artırabilir ve onlara çok çeşitli etkinlikler ve materyaller sunabilir.

Sosyal-Kültürel Değerleri Kapsaması

Nitelikli erken çocukluk eğitim programında öğretmen, çocukların gelişimsel ve kültürel farklılıklarına uygun, öğrenme yaşantılarını destekleyecek sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme ortamlarını nasıl düzenleyeceğini planlamalıdır (Wortham, 1998). Gelişimsel temelli programlarda öğrenme sürecinde sadece çocukların ilgileri, gereksinimleri, güçlü oldukları yönler, gelişimsel normları değil aynı zamanda değerleri, inançlar, öncelikleri, eğitsel kararlarda çocuğun içinde yaşadığı sosyal ve kültürel olayları şekillendiren deneyimleri de dikkate alınmalıdır. Gelişimsel temelli programlarda gelişimsel uygunluğun yanı sıra kültürel uygunluk diğer önemli bir boyutu oluşturmaktadır. Erken çocukluk eğitim programları ebeveynlerin tercihleri, toplumsal değerler, sosyal beklentiler, bir sonraki eğitim kademesinin istekleri ve en geniş anlamda içinde yaşanılan ülkenin kültürel değerlerinden etkilenir. Sosyo-politik etkenler de kültürel uygunluk boyutunda dikkate alınmalıdır (Goldstein, 2008; Roopnarine ve Johnson, 2005).

Sosyal ve kültürel unsurların etkisi, insan gelişimini ekolojik sistemlerle açıklayan Bronfenbrenner (1979)'in kuramında çocuğun doğrudan ya da dolaylı içinde yaşadığı tüm sistemlerin çocuğun gelişimini etkilediğinden söz etmektedir. Bu modelde çocuğun öğrenme ve gelişiminin sadece özel sosyo-kültürel çevresi değil aynı zamanda sosyo-kültürel çevreyi içine alan daha geniş sosyo-politik makrosistemden etkilenir. Bu durumda çocuğun doğrudan içinde bulunmadığı kültür, alt kültür, değer yargıları gelenekler gibi makro sistemler ve tarihsel süreçte meydana gelen değişimler ve sistemler arası etkileşimler çocuğun gelişimini etkilemektedir (Bronfenbrenner, 1979; Goldstein, 2008).

Bu durumda çocukla ilgili değerler, toplum, yakın çevre, kültür, oyun deneyimleri, ilgiler, güçlü olduğu yanlar, zeka, sağlık, oyun materyalleri, öğretmenler, çocuğa bakan kişiler, kardeşler, akrabalar, ailevi sorunlar çocuğun kendisi ile ilgili birçok sistem etkilidir. Aile ile ilgili olarak ebeveynler, büyük ebeveynler, ebeveynin iş ahlakı, zekası, değerleri, çocukluk yaşantıları, beklentileri, eğitimi, genetik mirası ve kendi ailesi gibi birçok değişken de etkilidir. Toplumsal boyutta ise yasalar, politikalar, standartlar, hükümet eğitim programını etkileyen değişkenlerdir. Aynı zamanda öğretmenin eğitimi, değerleri beklentileri, güçlü olduğu yönler, sağlığı, zekası, kişilik gelişimi, kültürü, çevresi ve toplum, ailesi, çocukluk yaşantıları, ebeveynlik stilleri gibi birçok değişkenin de erken çocukluk programlarını önemli ölçüde etkilediği belirtilmektedir (Hirsh, 2004).

Yetişkin Etkileşimine Önem Vermesi

Nitelikli erken çocukluk eğitimi programlarında yetişkin çocuk etkileşiminin doğası da önemli bir boyuttur. Yetişkinler, çocukların ihtiyaçlarına, isteklerine ve iletilerine duyarlı olmalı ve hemen

iletişime geçmelidir. Ayrıca çocukların iletişim becerilerini geliştirmeleri için kendilerini farklı yollarda ifade etmelerine, yaratıcılıklarını geliştirmelerine fırsat vermelidir. Ayrıca çocuklarda duygusal rahatlamayı sağlayacak su, kum oyunları yoğurma maddeleri ile çalışmalar, parmak boyası hareketli müzik vb. etkinliklere programda sıklıkla yer vermelidir. Yetişkinler, çocuğu kabul ettiğini ve ona saygı duyduğunu göstererek çocuğun öz-saygı geliştirmesini destekleyebilirler. Ayrıca yetişkinler; esnek, sabırlı, sevecen olmalı, çocukların hatalarını bir öğrenme fırsatı olarak görmeli, kızgınlık ve duyguları hakkında konuştuklarında onları dinleyerek, çatışma çözümlemede rehberlik ederek, çocukların kendi problemlerini çözmelerine yardım etmek için model olarak vb. disiplin teknikleri ile onların öz kontrol geliştirmelerini destekleyebilir. Yetişkinler, çocukların bağımsızlığının gelişiminde rehberlik etmekten sorumlu tutulmalıdırlar (Bredenkamp, 1991).

Aile Katılımına Önem Vermesi

Erken çocukluk eğitim programlarının niteliğini belirleyen bir başka bileşen aile katılımıdır. Çocuklarının eğitimi konusundaki kararların paylaşılmasında ebeveynlerin hem hakkı hem de sorumluluğu vardır. Bu nedenle öğretmenler aile ile kalıcı ve sürekli iletişim kurmaktan sorumludurlar (Bredenkamp, 1991).

Ailenin eğitime katılımı ev ve eğitim kurumu arasındaki ilişkiyi güçlendirir, eğitimin devamını sağlar, eğitimdeki başarıyı artırır. Ailenin eğitime katılımı yolu ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme konusundaki bilgi ve becerileri artar, daha etkili ebeveynler olarak kendilerini eğitim ekibinin bir parçası olarak görürler (Anonymous, 2011; Temel vd., 2010).

Etkili Değerlendirmenin Olması

Son olarak, nitelikli bir programın önemli bileşenlerinden birisi de etkili bir program değerlendirme yönteminin kullanılmasıdır. Eğitimciler, programın çocukların öğrenme gereksinimlerine uygun olup olmadığına ilişkin dönütler elde etmek durumundadırlar. Bu amaçla öğretmen çocukların öğrenme ve gelişim sürecini betimleyebilecek gözlem, kayıt tutma gibi yöntemleri içeren portfolio değerlendirme ve dokümantasyon sistemlerini kullanmalıdır (Hirsh, 2004; Wortham, 1998). Ayrıca eğitimciler yukarıda açıklanan program niteliğini etkileyen tüm bileşenleri değerlendirebilecek yöntemleri de işe koşmalıdırlar.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Son yıllarda erken çocukluk eğitiminin yaygınlaşmasına yöneltilen çabaları desteklemekle birlikte, bu sürece paralel olarak nitelik boyutunun da sorgulanması gerekmektedir.

Erken çocukluk eğitim programlarının niteliğini güçlendirmek için; gelişimsel temelli olmalı, farklı ilgi ve gereksinimlere duyarlı olmalı, bütünsel olmalı, kuramlarla ilişkilendirilmeli, bütünsel gelişimi desteklemeli, çocuğun yaşamı ve sosyo-kültürel çevresi ile bütünleşmiş olmalı, etkin ve etkileşimli öğrenmeye olanak sağlamalı, yetişkin-çocuk etkileşimine olanak sağlamalı, aile katılımına olanak sağlamalı, etkili değerlendirme yöntemlerini kullanmalıdır.

Eğitimciler nitelikli bir program geliştirmek için ilk aşamada çocukların gelişimsel gereksinimlerini, hazırbulunuşluk düzeylerini ve bireysel ve kültürel özelliklerini belirleyebilmek için uygun gelişimsel değerlendirme yöntemlerini kullanmakla işe başlamalıdır. Böylece, eğitimciler çocuklar için uygun planlamalar yapabileceklerdir.

Eğitim programları uygulanırken eğitimciler, planlamalara uygun, yüksek nitelikli öğrenme ortamı oluşturulmalı, farklı yöntem ve teknikleri işlevsel biçimde kullanmalı, eğitim etkinliklerinin yaşantısal olmasına özen göstermeli, eğitim sürecinde sağlıklı iletişimi temel almalıdırlar.

Son olarak, eğitimciler değerlendirme aşamasında gözlem kayıtları, anekdotlar, portfolyolar ve dokümantasyon gibi süreç odaklı yöntemlerle eğitim programını değerlendirmeli, planlamadan başlayarak tüm aşamalarda ailenin katılımını sağlamalıdır.

KAYNAKLAR

- Anonim (2006). *36-72 Aylık Çocuklar İçin Okulöncesi Eğitim Programı*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Anonymous (2011). *A Guide for Early Childhood Education Programs*. Birth Thorough Kindergarten Age and Beyond Wichita Public-School. Eric Digest ED 363401.
- Bredenkamp, S. (1991). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Educations Serving Children From Birth Through Age 8*. National Association for the Education of Young Children. Washington:DC USA.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, Mass: Harvard Univ.Pres.
- Gardner, H. (1999). *Çoklu Zeka*. İstanbul: Enka Vakfı.
- Goffin, S.G. (2000). *The Role of Curriculum Models in Early Childhood Education*. ERIC Digest. ED443597. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED443597.pdf>. Retrieved on: 20 Şubat 2012.
- Goldstein, L.S.(2008). Teaching the Standards is Developmentally Appropriate Practice: Strategies for Incorporating the Sociopolitical Dimension of DAP in Early Childhood Teaching. *Early Childhood Educ Journal*, 36, 253-260.
- Helm, J.H. and Katz, L.G. (2001). *Young Investigators. The Project Approach, in the Early Years*. New York: Theachers Collage Press.
- Hirsh, R.A. (2004). *Early Childhood Curriculum Incorporating Multiple Intelligences, Developmentally Appropriate Practice and Play*. Boston:Pearson Education, Inc.
- Katz, L.G. and Chard, S.C. (1989). *Engaging Children's Minds: Project Approach*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation. Norwood, USA.
- Lillard, A.S. (2005) *Montessori The Science Behind the Genius*. New York:Oxford University Pres.
- Miller, R. (1995). *The Developmentally Appropriate Inclusive Classroom in Early Education*. Washington: Delmar Publishers.
- Morrison, G.S. (1976). *Early Childhood Education Today*. USA: Charles E Meil Publishing Company.
- Roopnarine, J.E. and Johnson, J.E. (2005) *Approaches to Early Childhood Education*. New Jersey: Person Merrill Prentice Hall.
- Saracho, O.N. and Spodek, B. (2003). Recent Trends and Innovations in the Early Childhood Education Curriculum. *Early Child Development and Care*, 173(2),175-183.
- Seefeldt, C. (1988). *A Curriculum for Preschools*. Charles E. Ohio: Merrill Publishing Co Columbus.
- Temel, Z.F., Aksoy ve A., Kurtulmuş, Z. (2010). Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları. *Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları*. (Ed: Z.F. Temel), 328-358. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Temel, Z.F. ve Dere, H. (2001). Okulöncesi Eğitimde Yaklaşımlar. *Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı El Kitabı*. 108-130. İstanbul:Ya-Pa Yayınları.
- Variş, F. (1988). *Eğitimde Program Geliştirme "Teori ve Teknikler"*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No: 157. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Wortham, C. (1998). *Early Childhood Curriculum Developmental Bases for Learning and Teaching*. USA: Prentice-Hall Inc.
- Zembat, R. (2001). *Nitelik Açısından Okul Öncesi Eğitim Kurumları ile İlgili Bir Araştırma*. Marmara Üniversitesi Yayın No: 669. İstanbul: Atatürk Eğitim Fakültesi Yayın No. 40.

UYARLANMIŞ FİZİKSEL AKTİVİTE ALANINDA ÇAĞDAŞ MESLEKİ EĞİTİM*

TEACHING CONTEMPORARY ADAPTED PHYSICAL ACTIVITY AS A PROFESSION ABSTRACT

Dilara ÖZER**
Lisa SILLIMAN-FRENCH***
Büşra SÜNGÜ****

ÖZ

Bu makalenin amacı Amerika Birleşik Devletlerindeki bir üniversitenin öğretim, burs ve hizmet sunacak şekilde düzenlenmiş Uyarlanmış Fiziksel Aktivite (UFA) programını incelemektir. Bu bilginin Türkiye'deki mevcut programlara uygulanabileceği düşünülmektedir. Bu çalışma için UFA programının 40 yılın üzerinde uygulandığı uluslararası saygınlığa sahip bir üniversite olan Teksas Woman's Üniversitesi seçilmiştir. Bu üniversitede UFA alanında lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitim verilmektedir. Bu üç programdaki öğrenciler engelli bireylerin bulunduğu topluluklar içinde uzun ya da kısa süreli staj programlarının (okullar, kulluklar, dernekler) bir bölümüne katılmaktadırlar. Bu incelemenin sonucu olarak, Türkiye'de UBE programlarının yürütülmesinin imkan dahilinde olabileceği ileri sürülmekte ve üniversite ve toplumsal programlar arasındaki işbirliğini güçlendirmek için uzun süreli stajların, daha fazla ve kapsamlı uygulama derslerinin dikkate alınması önerilmektedir. Bu işbirliği gelecekteki beden eğitimi öğretmenlerinin sadece bilgi beceri ve tutumlarını geliştirmeyecek, aynı zamanda topluma sağlanabilen (eğitim ve spor programları gibi) tüm hizmetleri doğrudan etkileyecektir.

Anahtar kelimeler: Uyarlanmış fiziksel aktivite, beden eğitimi, öğretim, mesleki eğitim

ABSTRACT

The purpose of this study was to evaluate a University's Adapted Physical Activity (APA) program in the United States designed to provide teaching, scholarship, and service. This information would then be applied to existing programs in Turkey. Based on its International reputation over the last 40 years, Texas Woman's University (TWU) was selected for the application of Adapted Physical Activity (APA) program. At this university, students study APA at the undergraduate, masters, and doctoral levels. Students in all these three programs participate in an integral component of the program which is either a

* Bu makale 19-21 Mayıs 2011 tarihlerinde "IV. Spor Bilimleri Öğrenci Kongresi" nde poster bildiri olarak sunulmuştur.

** Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu
e-posta: ozerd@comu.edu.tr

*** Dr., Texas Woman's University, Kinezyoloji Bölümü.

**** Yüksek Lisans Öğrencisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu

short- or long-term internships (i.e., required classes, practicum hours) within the community for individuals with disabilities. As a result of this evaluation, it is suggested that APA programs will possibly be implemented and a wider use of in Turkey more practicum courses within courses and long-term internships will be considered to strengthen collaboration between community programs and the university. This collaboration will not only improve the knowledge, skills, and attitudes of our future physical educators, but also directly impacts all the service that can be provided for the community (i.e., education and sports programs).

Keywords: *Adapted physical activity, physical education ,teaching, profession education.*

GİRİŞ

Engelliler için fiziksel aktivite (EFA) engel, hastalık ya da yaşlılık nedeniyle bireyin sınırlanmış kapasitesine uygun olarak düzenlenen fiziksel aktivite ve spor olarak tanımlanmakta, rekreasyon, spor, terapi ya da fitness için bir araç olarak görülmektedir. Amaç, tüm insanların yaşam boyu düzenli olarak fiziksel aktiviteye katılmalarını desteklemektir (Akt. Doll-Tepper, 2007). Bir başka açıdan ele alındığında, EFA bireysel farklılıkların kabulünü destekleyen, aktif yaşam tarzı ve spora erişebilirliği savunan, yeniliğe ve işbirliğine dayalı hizmetleri geliştiren, hizmet sunan bir meslek alanı ve akademik çalışma alanıdır. Beden eğitimi, spor, rekreasyon, dans, yaratıcı sanatlar, beslenme, tıp ve rehabilitasyonu kapsamakla birlikte, bunlarla sınırlı değildir (Anonymous, 2004).

Engelliler için beden eğitimi (EBE), EFA şemsiyesi altında (Anonymous, 2004), genel beden eğitimi programlarına güvenli ve başarılı bir şekilde katılım göstermekte güçlükleri olan (French vd., 2005) ya da farklı yetenekleri olan öğrenciler için güvenli, kişisel tatmin sağlayıcı ve başarılı deneyimler sağlayan (Winnick, 2005), öğrencilerin ilgi, kapasite ve sınırlılıklarına uygun hale getirilmiş gelişimsel aktiviteleri, oyun, spor ve ritmik hareketleri kapsayan okul temelli bir programdır (French vd., 2005). EBE' nin amacı, bireysel beden eğitimi programları temelinde öğrencilerin psikomotor, bilişsel ve duyuşsal gereksinimlerini karşılamaktır(French vd., 2005).

EFA, uluslararası alan yazınında “Uyarlanmış fiziksel aktivite” (UFA), EBE, “Uyarlanmış beden eğitimi” olarak kullanılmakla birlikte, bazı ülkeler, engelliler için spor, spor terapisi, psikomotor terapi ya da özel beden eğitimi gibi terimleri tercih etmektedir (Hutzler ve Sherrill, 2007).

Son 20 yıldır Avrupa ve Amerika’da öğretmen ve antrenör yetiştirme programlarında büyük değişimler olmuştur. Dünya düzeyinde engelliler için fiziksel aktivite alanında “Tematik İşbirliği Ağı” olarak adlandırılan yüksek lisans programı yürütülmektedir (Doll-Tepper, 2007). “Uluslararası ve Avrupa Uyarlanmış Fiziksel Aktivite Federasyonu” uluslararası düzeyde engelli bireyler için beden eğitimi ve sporun gelişimi açısından öncü mesleki kuruluşlardır. Avrupa üniversiteleri tarafından , AB hibe programlarından yararlanılarak lisans eğitimi için müfredatlar hazırlanmakta (Anonymous, 2007), standart geliştirme çalışmaları (Anonymous, 2009) ve diploma programı (Anonymous, 2010) yürütülmektedir.

Türkiye’de, engelliler için beden eğitimi ve spor (EBES) dersi, 1998 yılında yapılan bir çalışmaya göre, beden eğitimi öğretmenliği programlarının sadece %56 ında seçmeli bir ders olarak yer almaktadır (Özer ve Müniroğlu, 1998). Bu dersin 2000 yılında tüm beden eğitimi öğretmenliği programlarına zorunlu olarak yerleştirilmesi bilimsel çalışmalar ve öğretmenlik mesleği yönünden büyük bir dönüm noktası olmuştur. Bu gelişimi, antrenörlük eğitimi, spor yöneticiliği ve rekreasyon bölümü programlarındaki değişim izlemiştir. Özer ve arkadaşları (2009) tarafından yapılan bir çalışmaya

göre, antrenörlük bölümlerinin % 68.96'inin, spor yöneticiliği bölümlerinin %80'inin ve Rekreasyon bölümlerinin %66.66'ının programlarında EBES dersine yer verdikleri belirlenmiştir (Akt., Özer, 2010).

Yüksek Öğretim Kurulu tarafından 2005 yılında Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ders programının yeniden yapılandırılması çalışmaları sonucu, daha önce üç kredilik teorik olarak programda yer alan "EBES" dersi, bir saat teorik ve iki saat uygulamalı olmak üzere yeniden düzenlenmiş ve programa "Özel Eğitim" dersi ilave edilmiştir. Tipik olarak sadece Türkiye'de değil, Amerika'da da "Beden Eğitimi Öğretmenliği" bölümlerinde bir çok eyalette öğrenciler mesleğe hazırlanma sürecinde özel gereksinimli bireyler için beden eğitimi alanında tek bir ders ile karşılaşmaktadırlar. Rizzo ve Kirkindall (1995), sadece tek bir dersin kaynaştırma ortamlarında etkili öğretmenlik yapabilmeleri için geleceğin öğretmenlerinin ihtiyaç duyduğu bilgi, deneyim ve yeterliliği sağlayamayacağını ileri sürerek, dikkatleri öğrencilerin öğrenmelerinin sınırlı bir süreçte nasıl üst düzeye çıkarılabileceği konusuna çekmişlerdir.

Genel beden eğitimi öğretmenliği programlarının yanı sıra, Amerika'da 30 civarında üniversitede engelliler için beden eğitimi alanında lisans ve lisansüstü programı bulunmaktadır (Anonymous, 2011a). Engelliler için beden eğitimi öğretmenliği alanında üniversitelerdeki bu yapılanmanın 1975 yılında Başkan Ford'un imzaladığı özel eğitim yasa tasarısına (PL 94-142) paralel olarak yaygınlaştığı görülmektedir. Amerika Birleşik Devletleri, özel eğitim yasası ile halen beden eğitimi tüm özel gereksinimli çocuklar için zorunlu kılan tek ülke olma özelliğini korumaktadır (Sherrill, 2004).

Türkiye'de sadece İnönü Üniversitesinde Beden eğitimi ve Spor Yüksek Okulu bünyesinde "Engelliler Egzersiz ve Spor Eğitim Bölümü" açılmıştır. Bölümün 2011-2012 eğitim döneminde eğitime başlaması planlanmaktadır (Anonim, 2011). Alana yönelik henüz lisansüstü programları açılmamıştır. Oysa, dünyadaki gelişmeye paralel olarak tüm eğitim kademelerinde kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaşmasıyla beden eğitimi öğretmenlerine rehberlik edecek, gerektiğinde özel gereksinimli öğrencilere öğretmenlik yapacak, alanda donanımlı beden eğitimi öğretmenlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Türkiye'de "Engelliler için Beden Eğitimi ve Spor" alanının bir bilim dalı ve bir hizmet olarak gelişimine ilişkin gereksinim 2009 ve 2010 yıllarında düzenlenen "Ulusal Engelli Bireyler için Fiziksel Aktivite" çalıştaylarında dile getirilmiş, programda yer alan alana özgü derslerin mesleki gereksinimi karşılamak için yeterli olmadığı belirtilmiştir (Anonim, 2009; Anonim, 2010). Bu çalıştay raporlarında, EFA alanının Türkiye'de bir bilim dalı, bir meslek, bir hizmet ve bir hak olarak gelişimi için ortaya konan öneriler, çeşitli girişimlerin başlatılmasını gerektirmektedir. Bu önerilerden yola çıkarak, bu çalışmada "Uyarlanmış Beden Eğitimi (UBE) Öğretmenliği" alanında 40 yıldır eğitim vermekte olan Texas Woman's Üniversitesinin lisans, lisans üstü ve sertifika programlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, program kataloğundan ve araştırmacı gözlemlerinden yararlanılmıştır.

TWU'deki Uyarlanmış Beden Eğitimi ve Spor Alanındaki Programlar

Amerika'da özel gereksinimli öğrenciler dahil okul çağı çocuklarının %95'ine genel beden eğitimi ortamında eğitim verilmektedir. Bu durum, genel BE öğretmenlerinin tüm öğrencilere uygun hizmet sağlayacak şekilde hazırlanması gereğini ortaya koymaktadır (Anonymous, 2011b). Bunun yanında okul sistemi içinde kaynaştırma sınıflarında çalışan genel beden eğitimi öğretmenlerine danışmanlık verecek, bireysel beden eğitimi programlarına ihtiyaç duyan öğrencilerle bireysel ya da küçük grup ortamında çalışacak uzman beden eğitimi öğretmenlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Uyarlanmış beden eğitimi öğretmenliği bölümü, eğitim sistemi içindeki bu gereksinimi karşılamak üzere

Dilara ÖZER – Lisa SILLIMAN-FRENCH – Büşra SÜNGÜ

“Beden eğitimi öğretmeni” yetiştirmeyi hedefleyen dört yıllık bir bölümdür. Uyarlanmış Beden Eğitimi Öğretmenliği alanında lisansüstü programlar da bulunmaktadır.

Lisans düzeyinde yaklaşık 22 öğrenci okul öncesi ve lise dahil olmak üzere tüm düzeylerde beden eğitimi öğretmenliği sertifikası, Uyarlanmış beden eğitimi (UBE) öğretmenliği sertifikası ve tüm düzeylerde özel eğitim öğretmenliği sertifikası elde etmektedirler. Bununla birlikte öğrenciler Uyarlanmış Beden Eğitimi Öğretmenliği Ulusal Standartları (APENS) sınavına başvurabilmekte ve APENS sertifikası alabilmektedirler. Lisans programı toplam 120 saatlik bir programı kapsamaktadır. Bu programın % 35.83’ ü genel kültür derslerinden (43 saat), % 20.83’ ü hareket bilimleri (25 saat), %24.17’ i UBE (29 saat), % 19.17’ i eğitim bilimleri derslerinden (23 saat) oluşmaktadır (Anonymous, 2011b).

TWU tüm öğrencilerine ana dal ile birlikte yan dal olanı da sunmaktadır. Bu olanak UBE öğretmenliği alanı için de geçerlidir. Öğrenciler, mevcut programlarına ek olarak özel eğitim bölümünden iki ders aldıkları takdirde, yan dallarını bu bölümde yaptıklarına dair sertifika alabilmektedirler (Anonymous, 2011b).

TWU UBE öğretmenliği bölümünde, öğrenci merkezli eğitim yaklaşımı uygulanmakta, öğrencilerin performanslarını değerlendirmek için bir dönem içinde yapılan dört sınavın yanı sıra farklı kaynaklar kullanılmaktadır. Öğrenciler derslerde sunum yapmakta, önceden belirlenmiş kitap bölümlerini okuyarak, ya da video görüntülerini izleyerek okula gelmekte, sınıfta grup çalışmalarına katılmakta ve portfolyo hazırlamaktadırlar. Çeşitli kurumları ziyaret etmekte ve gönüllü çalışmalara katılmaktadırlar. Öğretim elemanları tüm bu deneyimleri planlayan, öğrencilere rehberlik eden ve değerlendiren, gerektiğinde bilgisine başvuru kaynak kişi rolü üstlenmektedir. Değerlendirme sistemi içine öğrenciler de dahil edilerek başarı notları belirlenmektedir.

TWU’ de UBE bölümünü bitiren öğrenciler, BE öğretmen sertifikası ile birlikte UBE öğretmen sertifikası almaktadırlar. BE öğretmen sertifikasını alanlar, “Ulusal Beden Eğitimi Öğretmen Standartları” (NASPE) sınavını başarı ile geçtikleri takdirde ilköğretim ve liselerde öğretmenlik ya da antrenörlük yapabilmektedirler. TWU, beden eğitimi öğrencilerini “Ulusal Uyarlanmış Beden Eğitiminde ulusal Standartları (APENS) sınavını almak için hazırlayan Texas’ta tek üniversitedir (Anonymous, 2011b). UBE alanında verilen diğer bir sertifika “Amerika Uyarlanmış Spor Programları Birliği” (American Association of Adapted Sports Programs; AAASP) tarafından onaylı antrenörlük sertifikasıdır (Anonymous, 2011b).

Lisansüstü düzeyde her yıl yaklaşık tüm düzeylerde beden eğitimi öğretmen sertifikasına sahip 10 öğrenci UBE de eğitim aldıklarını belirten Kinesiyoloji Yüksek Lisansı ile mezun olmakta, engelli öğrenciler için spor alanında sertifika almakta, APENS sınavını kazanma fırsatına sahip olmaktadır. Engelli bireylerde fiziksel aktivite alanına yönelik olarak biri “UBE Öğretmenliği” (Tezli ve tezsiz yüksek lisans), diğeri “UFA” olmak üzere iki yüksek lisans programı bulunmaktadır.

UBE öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğrenciler, aşağıdaki projelerden birini tamamlamak zorundadırlar (Anonymous, 2011c);

Temel derslerden bir ya da daha fazlası ile ilgili olarak bir proje belirleyerek tamamlamak (3 0 3).

“TWU Geleneksel Öğrenci Sempozyumu” nda ya da ulusal düzeyde bir sempozyumda araştırma posterini sunmak (3 0 3).

APENS sertifika programını alarak başarı ile geçmek (Kredisiz).

Tezli yüksek lisans programında öğrenciler, bölüm dışı alanla ilgili maksimum altı saatlik ders alabilirler. Sonuç olarak öğrencilerin toplam 30 saatlik bir programı tamamlamaları gerekmektedir (Anonymous, 2011c).

Doktora düzeyinde, her yıl yaklaşık 11 doktora öğrencisi UFA alanında güçlü bir öğretim, araştırma ve hizmeti vurgusu ile mezun olmaktadır. Doktora programına katılacak öğrencilerin en az iki yıl öğretim deneyimine sahip olmaları önemle tavsiye edilmektedir. Doktorada “UBE” ve “UFA” olmak üzere iki alan bulunmaktadır. Öğrenciler bir alanı seçebildikleri gibi iki alanı birlikte yürütmeye olanağına da sahiptirler. Her bir doktora programına aday öğrenci, UFA alanından en az iki ders için bir araştırma projesini tamamlamak ve sunmakla yükümlüdür. Bu sunum ve araştırma projesi her bir ders için ayrı bir form ile değerlendirilmektedir. Doktora programına kabul edilmek için, öğrencinin öncelikle 60 saatlik istatistiksel araştırma dersini alıp hemen arkasından yapılan kapsamlı bir sınavda başarılı olması gerekmektedir (Anonymous, 2011d).

Uyarlanmış Beden Eğitimi Öğretmenliği Sertifikası; Ulusal Standartlar Sınavı (APENS)

Amerika’da, 1991 yılında yapılan mesleki bir toplantıda, beden eğitimi öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrenciler için beden eğitimi ve spor konusundaki yetersiz bilgileri, UBE öğretmenliği ile ilgili meslek standartların geliştirilmesini gündeme getirmiştir (Kelly, 2006).

TWU, UBE’ de öğretmen eğitimi bu sınav için gerekli bilgi ve becerileri öğrencilere sağlamak için planlanmıştır. Bu sertika ile öğrenciler UBE öğretmen haklarına sahip olmakta, okullarda antrenör ya da beden eğitimi öğretmeni olarak çalışabilmektedirler (Anonymous, 2011b). APENS sertifikası Amerika’da 12 eyalette (California, Louisiana, Maine, Michigan, Minnesota, Nebraska, Ohio, Oregon, Rhode Island, South Dakota, Wisconsin, Wyom) zorunlu kılınmıştır. Beden eğitimi öğretmenleri bu sertifikaları aldıkları takdirde okullarda UBE öğretmeni olarak çalışabilmektedirler. Birçok eyalette zorunluluk olmamakla birlikte, sertifika işe yerleşmede öncelik tanımaktadır. UBE’ de ulusal standartlar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Uyarlanmış Beden Eğitimi Ulusal Standartlar- APENS

Standart no	Konu alanı	Standart no	Konu alanı	Standart no	Konu alanı
Standart 1	İnsan Gelişimi	Standart 6	Öğrencilerin özellikleri	Standart 11	Danışmanlık
Standart 2	Motor Davranış	Standart 7	Program Geliştirme	Standart 12	Öğrenciyi ve Programı Değerlendirme
Standart 3	Egzersiz Bilimleri	Standart 8	Değerlendirme	Standart 13	Eğitimi Sürdürme
Standart 4	Ölçme ve Değerlendirme	Standart 9	Öğretim Deseni ve Planlama	Standart 14	Meslek Ahlakı
Standart 5	Felsefe ve Tarih	Standart 10	Öğretme	Standart 15	İletişim

UBE Öğretiminde Kuram ve Uygulama İlişkisi

UBE bölümünde dersler teorik bilgilerin uygulamalarla pekiştirilmesi esasına dayalı olarak yürütülmektedir. Bu anlayışa dayalı olarak, derslere okullarda görev yapan çeşitli alanlarda uzmanlaşmış öğretmenler davet edilmekte, çeşitli uygulamalı oturumlar düzenlenmektedir. Uygulama derslerinin bir kısmı okullarda bir kısmı kampüs içinde yürütülmektedir. Haftada bir gün üç saatlik uygulama

dersinde öğrenciler çok çeşitli derece ve türde engeli olan çocuklarla bir araya gelerek salon içi ve havuz içi etkinlikler yürütmektedirler. Dersler sonunda öğretim elemanları tarafından öğrencilerden geri bildirimler alınarak öğretim süreci izlenmekte, geri bildirimlere göre öğrenme ortamlarında değişiklikler yapılmaktadır. Sherrill'e (2004) göre, bu tür deneyimler öğrencilere ilk aşamada rahat bir ortamda özel gereksinimli çocuklarla bir araya gelme imkânı sunmakta ve öğretmeye yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkıda bulunmaktadır. Engelli ve engelsiz öğrenci çeşitliliği ile çalışmaya yönelik olumlu tutum gelişimi, sosyal etkileşim teorisi ile açıklanmaktadır (Sherrill vd., 1994, Slininger vd., 2000). Sosyal etkileşim teorisi, farklı özelliklere sahip bireyler arasındaki doğrudan etkileşimin, sıklık, memnuniyet ve anlamlılık içerdiğinde olumlu tutum yarattığını vurgulamaktadır (Alport, 1954; Slininger vd., 2000). Bu değişkenler, lisans öğrencilerine, yapılandırılmış, başarı odaklı ve etkili danışmanlık sunulan bir ortamda etkileşim ve çok yönlü öğretim fırsatları vererek (planlı, birebir çalışma ortamı, küçük grup öğretme deneyimleri) engelli ve engelsiz öğrencilerin çeşitliliğini kabul etmeye yönelik en uygun tutum ve davranışların kazandırılmasını sağlamaktadır (Hodge vd., 2003).

TWU UBE bölümünde işbirliğine dayalı bir takım çalışması uygulanmaktadır. Özel gereksinimli çocukların eğitimlerini sürdürdükleri okullar, rekreasyon merkezleri, sivil toplum örgütleri ve spor kulüpleri TWU' nin en önemli paydaşlarını oluşturmaktadır. Uygulama derslerinin bir kısmı okullardan gelen öğrencilerle, bir kısmı da bu kurumlarda yapılan uygulamalarla yürütülmekte, böylece bir taraftan öğretmen adaylarının gerçek yaşam deneyimleri kazanması sağlanırken diğer taraftan kurumlarla olan iletişim ve işbirliği güçlendirilmektedir.

Haftada bir gün iki saatlik uygulama dersi, Denton Bağımsız Okullar Bölgesi (Yöneticiler, UBE öğretmenleri, Özel eğitim öğretmenleri ve yardımcı öğretmenler) ile işbirliği ile sürdürülmektedir. Özel gereksinimli öğrenciler, öğretmen ve öğretmen yardımcıları ile birlikte üniversiteye gelmekte, bir saat spor salonunda, bir saat yüzme havuzunda etkinliklere katılmaktadırlar. Çalışmalar küçük gruplar halinde sürdürülmekte, lisans öğrencileri sırayla öğretmen ve gözlemci rolü üstlenerek çok yönlü öğrenme deneyimi elde etmektedirler. Her grupta özel gereksinimli öğrencilerle bire bir çalışan lisans öğrencileri ve bu öğrencilere rehberlik eden yüksek lisans öğrencileri bulunmaktadır. Lisans ve yüksek lisans öğrencileri bir araya gelerek, uygulama öncesi program ve ortam hazırlığını yapmakta, uygulama sonrasında da geribildirimlerin verildiği değerlendirme sürecine katılmaktadırlar. Programın yürütülmesi, genel olarak doktora öğrencilerinin sorumluluğundadır.

Uygulama dersinin amaçları, lisans öğrencileri ve yüksek lisans öğrencileri için APENS standartlarına uygun olarak planlanmıştır. Yüksek lisans öğrencileri, lisans öğrencilerinin motor beceri ve fiziksel uygunluk testlerini uygulayabilecek yeterliliğe sahip olmaları için çeşitli öğretim etkinlikleri düzenlemektedirler. Lisans öğrencileri, özel gereksinimli öğrencilerin öndeğerlendirmelerini yapmakta, bireysel eğitim programları (BEP) geliştirmekte, her hafta ders planlarını uygulamakta, dönem boyunca gelişimlerini izlemektedirler. Lisans öğrencilerine, öğretim becerileri ile ilgili geribildirim vermede video kayıtlarından yararlanılmaktadır. E-mail aracılığı ile iletişim kurularak her uygulama sonrası, lisans öğrencilerinin kendilerine ilişkin değerlendirmeleri ve ders planları incelenmektedir. Uygulama sonrasında lisans öğrencileri, okuldaki özel eğitim öğretmenine e-mail yolu ile öğrencisine yönelik gözlemlerini aktarmakta, çeşitli sorular sormakta ve öneriler istemektedirler. Özel gereksinimli öğrencilerin dönem boyunca gösterdikleri gelişmeler, okuldaki özel eğitim öğretmenine bir rapor halinde sunulmaktadır.

Denton Bağımsız Okullar Bölgesine bağlı olarak, 1994 yılından bu yana hizmet veren "Özel eğitim bölümü" nün alt birimi olan "UBE" biriminde, TWU' de alanda yüksek lisans ve doktora

yapan öğrenciler, sözleşmeli olarak işe yerleştirilmektedir. Üniversite ve okullar yönetimi arasındaki bu işbirliği, öğrencilerin mezuniyet sonrası eğitimlerini tamamlarken, öğretme deneyimi kazanmalarını ve aynı zamanda da çeşitli mesleki sertifika gereksinimlerini yerine getirmelerini sağlamaktadır (Anonymous, 2011e).

SONUÇ VE ÖNERİLER

TWU Uyarlanmış Beden Eğitimi Öğretmenliği alanında kırk yıldır lisans ve lisans üstü programları uygulanmakta ve bu bölümden mezun olan öğrenciler okullarda UBE öğretmeni ya da bölge okullarında UBE danışmanı olarak görev yapmaktadırlar. Ülkemizde “UBE” öğretmenliği programının açılması, hem bilimsel hem de mesleki gelişime ivme kazandırarak önemli bir gereksinimi karşılayacak ve bu alandaki hizmetlerin gelişmesini ve yaygınlaşmasını sağlayarak topluma büyük katkı sağlayacaktır. Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulları çatısı altında “UBE” öğretmenliği programlarının açılması ve bu programların engelli bireylere yönelik spor federasyonları, organizasyonlar, yerel kulüpler, özel eğitim alanındaki meslek elemanları ile işbirliği kurularak güçlendirilmesi önerilmektedir. Programın açılma sürecinde Yüksek Öğretim Kurumu ve Özel Eğitim, Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü ile işbirliği yapılarak okullarda özel gereksinimli öğrencilerin beden eğitimi gereksinimlerinin karşılanmasına yönelik düzenlemeler ve öğretmen yetiştirme ilkeleri üzerinde çalışmaların yapılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Allport, G.W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- Anonim. (2009). *Engelli Bireyler için Fiziksel Aktivite Çalıştayı Raporu*. <http://besyo.comu.edu.tr/calistay/calistay.html>. Erişim Tarihi: 05.05.2011.
- Anonim. (2010). *Engelli Bireyler için Fiziksel Aktivite Çalıştayı Raporu*. <http://kongre.comu.edu.tr/efa2010/>. Erişim Tarihi: 05.05.2011.
- Anonim. (2011). *İnönü Üniversitesi Engelliler Spor Bölümü Açıldı*. <http://www.engelliler.net/inonu-universitesi-engelliler-spor-egitim-bolumu-acildi/>. Erişim Tarihi: 20.05.2011.
- Anonymous. (2004). *International Federation of Adapted Physical Activity*. <http://www.anonymous.biz/imgs/uploads/PDF/ANONYMOUS%20By-Laws.pdf>. Retrieved on: 14.06.2011.
- Anonymous. (2007). *European Inclusive Physical Education Training*. <http://Anonymous.eu/index.php/about>. Retrieved on: 07.06.2011.
- Anonymous. (2009). *European Standards in Adapted Physical Activities*. <http://Anonymous.upol.cz/>. Retrieved on: 07.06.2011.
- Anonymous. (2010). *European University Diploma in Adapted Physical Activity*. <http://www.haagahelia.fi/Anonymous>. Erişim Tarihi: 07.06.2011.
- Anonymous. (2011a). *Adapted Physical Education Programs*. Undergraduate and graduate program. <http://www.pecentral.org/adapted/adaptedprograms.pdf>. Retrieved on: 07.06.2011.
- Anonymous. (2011b). *Undergraduate Handbook*. Department of Kinesiology, Texas Woman's University. https://www.twu.edu/downloads/kinesiology/Undergraduate_Handbook_2011-2012.pdf, Retrieved on: 15.04.2011.

Dilara ÖZER – Lisa SILLIMAN-FRENCH – Büşra SÜNGÜ

Anonymous. (2011c). *Adapted Physical Education*. <http://www.twu.edu/kinesiology/ms-adapted-physical-education.asp>. Retrieved on: 12.05.2011.

Anonymous. (2011d). *Adapted Physical Education/Activity*. <http://www.twu.edu/kinesiology/phd-adapted-physical-education.asp>. Retrieved on: 12.05.2011.

Anonymous. (2011e). *Denton Independent School District*. Adapted Physical Education Services. <http://www.dentonisd.org/5123871316853/blank/browse.asp?A=383veBMDRN=2000veBCOB=0veC=54574>. Retrieved on: 12.05.2011.

Doll-Tepper, G. (2007). *International Developments in Sports for Persons with a Disability*. *Sobama Journal*, 12(1), 7-12.

French, R., Silliman-French, L., and Thibault, L. (2005). *Adapted Physical Education. Denton Independent School District Program Guide*. Revised. http://www.dentonisd.org/5123871316853/lib/5123871316853/APE_Program_Guide_2005.pdf. Retrieved on: 21.11.2011.

Hodge, S. R., Tannehill, D., and Kluge, M. A., (2003). *Exploring the Meaning of Practicum Experiences for PETE Students*. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20, 381-399.

Hutzler, Y., and Sherrill, C. (2007). *Defining Adapted Physical Activity: International Perspectives*. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24, 1-20.

Kelly, L. (2006). *Adapted Physical Education National Standards. 2nd Edition*. Champaign,IL: Human Kinetics.

Özer, D. (2010). *Engelliler için Beden Eğitimi ve Spor*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Özer, D., ve Müniroğlu, S.(1998). Türkiye' deki Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okullarının Engellilere Yönelik Çalışmalarının İncelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 23(242), 21-24.

Rizzo, T. L., and Kirkendall, D. R. (1995). Teaching Students with Mild Disabilities: What Affects Attitudes of Future Physical Educators? *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 205-216.

Sherrill, C. (2004). *Adapted Physical Activity, Recreation and Sport: Crossdisciplinary and Lifespan (6 th ed.)*. New York: McGraw-Hill.

Sherrill, C., Heikinaro-Johansson, P., and Slininger, D. (1994). Equal-Status Relationships in the Gym. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 65(1), 27-31, 56.

Slininger, D., Sherrill, C., and Jankowski, C.M. (2000). Children's Attitudes Toward Peers with Severe Disabilities: Revisiting Contact Theory. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 176-196.

Winnick, J. P. (Ed.). (2005). *Adapted Physical Education and Sport (4th ed.)*. Champaign,IL: Human Kinetics

YAYIN VE YAZIM İLKELERİ

Çağdaş Eğitim Dergisi Akademik, eğitim bilimleri alanında özgün araştırma makalelerini, derlemeleri ve çevirileri yayımlayan **hakemli** bir dergidir. Dergi, ocak, nisan, temmuz ve ekim aylarında olmak üzere yılda dört kez yayımlanır. Makaleler, Türkçe ve İngilizce dilinde gönderilebilir. Makale, dergiye gönderilmeden önce aşağıdaki ölçütlere uygunluk açısından kontrol edilmelidir. Bu ölçütlere uymayan makaleler değerlendirilme aşımayacaktır.

1. Dergiye gönderilen makaleler, daha önce yayımlanmamış ya da yayımlanmış üzere başka bir dergiye gönderilmemiş olmalıdır. Makalenin başka bir yerde yayımlanmadığı ya da yayımlanmış üzere bir dergiye gönderilmediği belirtilen, yazarlarca imzalanmış, bir belge makaleye eklenmelidir.
2. Yazılarda kullanılan dil, açık ve anlaşılır olmalı, yazgın bir şekilde kullanılmayan ifadelerle mümkün olduğunca yer verilmemelidir. Türkçe karşılığı dilimize tam olarak yerleşmemiş yabancı dilleki sözcüklerin orijinali, yay araç içinde yazılacak Türkçe karşılığı ile birlikte verilmelidir.
3. Dergiye gönderilecek yazılar, A4 boyutunda beyaz kâğıda, kâğıdın sağ, sol, alt ve üst tarafında 3 cm boşluk bırakılarak **bir buçuk satır aralığında ve 12 punto büyüklüğünde yazılmalıdır.**
4. Yazılar, bir orijinal olmak üzere üç kopya olarak hazırlanmalı, CD'ye kaydedilerek posta ya da kargo ile gönderilmelidir. Makaleler şekil, grafik ve ekler dahil **15 sayfa** geçmemelidir.

5. Yazılar **başlık sayfası, öz ve anahtar kelimeler (abstract ve keywords), ana metin ve kaynaklar** bölümlerini içermelidir.

• Başlık Sayfası

Başlık sayfası, makalenin Türkçe ve İngilizce başlığını, yazarların ad soyadını, unvanlarını, çalıştıkları kurumları, yazışma adreslerini, telefon ve faks numaralarını ile e-posta adreslerini içermeli ve **12 punto büyüklüğünde yazılmalıdır.**

• Öz ve Anahtar Kelimeler (Abstract ve Keywords)

Öz ve anahtar kelimelerin (abstract ve keywords) bulunduğu sayfa yazdır isimleri belirtilmemeli, çalışmanın başlığı sayfanın başında Türkçe ve İngilizce olarak verilmelidir. Başlıklar, **12 punto büyüklüğünde yazılmalıdır.** Her makalenin başında **Türkçe ve İngilizce Öz** bulunmalıdır. Makalenin dili Türkçe ise **Öz**, İngilizce ise **Abstract** başa gelmelidir. Öz (Abstract); amaç, yöntem, önemli bulgular ve sonuçları yansıtmalı, her bir önde 200 kelimeyi geçmeyecek şekilde verilmelidir. **Anahtar kelimelerin (keywords)** sayısı 3 – 8 arasında olmalıdır. **Öz (abstract) bir buçuk satır aralığında, 10 punto büyüklüğünde ve italik yazılmalıdır.** Çalışma herhangi bir toplantıda sunulmuş, ancak tam metni basılmamış sunulduğu toplantının adı, tarihi ve yeri, çalışmayı destekleyen kurum varsa kurumun adı, bir sayfada alt bilgi olarak belirtilmelidir.

• Ana Metin

Araştırma makalelerinin, derleme makalelerinin ve çeviri yazılarının adı metinleri aşağıda açıklanmıştır. Ana metin **12 punto büyüklüğünde ve bir buçuk satır aralığında yazılmalıdır.**

Araştırma makaleleri, giriş, yöntem (çalışma deseni, evren, örneklem, çalışma grubu, kullanılan araçlar, işlem ve analiz), bulgular, tartışma, sonuç ve öneriler ile kaynaklar bölümlerinden oluşmalıdır. Bölüm başlıkları büyük harfle, alt başlıklar küçük harfle, koyu olarak yazılmalıdır. Ana Bölümler, GİRİŞ, YÖNTEM, BULGULAR, İRARSMA, SONUÇ ve KAYNAKLAR biçiminde verilmelidir.

Tablolar: Tablo numarası, tablonun üstüne ve sola dayalı olarak verilmeli, tablonun adı, numarasının yanında başlık olarak açıklanmalıdır. **Tablo başlığı, italik ve açık renkte olmalı ve her sözcüğün ilk harfi büyük yazılmalıdır.** Tabloların sağına ya da soluna herhangi bir yazı yazılmamalıdır. **Tablo içeriği, 12 punto büyüklükte olmalı, satırların öncesinde ve sonrasında boşluk verilmeksizin ayarlanmalıdır.** Tablolarda satır ve sütun başlımlarındaki kategori adlandırılmaları dışında, satır, sütun aralarında çizgi olmamalıdır.

Şekiller: Şekil numarası, şeklin altında ve sola dayalı olarak verilmeli, şeklin adı, numarasının yanında başlık olarak açıklanmalıdır. **Şekil başlığı italik ve açık renkte yazılmalı, her sözcüğün ilk harfi büyük yazılmalı, kaynak kullanılmış ise yay araç içinde belirtilmelidir.** Şeklin sağına ya da soluna herhangi bir yazı yazılmamalıdır.

Derleme makaleleri, belirli bir konuya yönelik, güncel ve kapsamlı literatür taramasını içeren nitelikte olmalıdır. Yazı içindeki bölüm başlıkları büyük harfle, alt başlıklar küçük harfle ve koyu olarak yazılmalıdır.

Çeviri olarak gönderilecek çalışmalar, orijinalleri ile birlikte gönderilmelidir.

• Kaynaklar

Makalede ver alan göndermeler alfabetik sırada **“Kaynaklar”** listesinde verilmelidir. **Kaynaklar 11 punto büyüklüğünde ve bir buçuk satır aralığında yazılmalıdır.**

Metin içinde kaynaklara gönderme yapılırken, **yazarların soyadı ve yayın tarihi** kullanılmalıdır.

Örnek: Tekişik (2010) göre.....

Tekişik ve Aral'a (2010) göre.....

Tekişik ve arkadaşlarına (2009) göre.....

Metin içinde cümle sonunda **birden fazla yayına gönderme yapılırken**, kaynaklar parantez içinde **alfabetik sıra** ile verilmelidir.

Örnek:..... (Aral, 2010; Ferguson vd., 2005; Kandir, 2003; Tekişik ve Karabiyik, 2008).

Yazarı belli olmayan eserlere (Tebliğler Dergisi, Resmî Gazete, kanunlar vb.) gönderme yapılıyorsa **Türkçe olanlar “Anonim”, yabancı olanlar “Anonymous”** şeklinde gösterilmelidir.

Örnek:..... (Anonim, 2010; Anonymous, 2008).

Aynı yazarın aynı tarihteki birden fazla eserine gönderme yapılırken, yayın tarihinin yanına alfabetik sıra ile bir harf eklenmelidir.

Örnek:..... (Tekişik, 2010a),..... (Tekişik, 2010b).

Özgün (orijinal) kaynağa ulaşılamadığında, aktaran kişiye ait bilgiler verilmelidir.

Örnek:..... (Akt. Tekişik, 2010).

Bibliyografik Künye Örnekleri

Kitap: McClintre, S. A. and Miller, L. A. (2000). *Foundation of Psychological Test* (2. ed). Boston: McGraw Hill.

Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırmalar ve İstatistik Teknikleri (BAT)*. Ankara: Tekişik Web Ofset Tesisi.

Çeviri Kitap: Humphreys, T. (2001). *Çocuk Eğitiminin Anahtarları: Özgüven* (Çev: T. Anapa). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Dergi:

Gömeşikiz, M. N. ve Bulut, İ. (2008). Yeni İlköğretim Programlarının Uygulandığı Eğitim Ortamına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 33 (349), 23-29.

Willett, J. and Herrmann, G. (1989). Which Occupational Analysis Technique: Critical Incident, DACUM, and/or Information Search? *The Vocational Aspect of Education*, 41 (110), 79-88.

Edirli Kitapta Bölüm:

Aral, N. ve Yıldız Bıçakçı, M. (2009). Çoklu Zekâ Kuramı. *Eğitim Psikolojisi* (Ed: N. Aral ve T. Duman), 409-426. İstanbul: Kriter Yayınları.

Lewinsohn, P. M., Redner, J. E. and Seeley, J. R. (2007). The Relationship Between Life Satisfaction and Psychosocial Variables: New Perspectives. *Subjective Well-Being* (Ed: F. Strack, M. Argyle and N. Schwarz), 149-169. Toronto: Maxwell Macmillan Pergamon Publishing Corporation.

Başlımlar Kongre Bildirileri:

Tanel, R. K., Sengören, S. K. ve Kavcar, N. (2005). Termodinamik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi 28-30 Eylül 2005*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kongre Kitabı, Cilt 2: 101-105.

Aral, N., Gürsoy, F., Yıldız Bıçakçı, M., Ceylan, R., Şahin, S. and Öztürk, M. (2011). An Investigation of the Occupational Attitudes of Pre-School Teachers. *European Academic Conference, 6-9 June 2011*, Barcelona: 2157-9660 (Online): 613-620.

Anonim. (2001). *Ya Sıddet Ya Demokrasi*. Eğitim Sen, Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

Anonymous. (2000). *Should All States Ban Corporal Punishment?* American Academy of Pediatrics, Current Events, 100: 1-3. <http://webbscohost.com>.

Tezler:

Bulut, İ. (2006). *Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkinliğinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Leskiw, L. (1998). *A Study of the Engagement of Children's Minds*. Unpublished Master's Thesis, Alberta: University of Alberta, Faculty of Graduate Studies.

Online Yayınlar:

Aksay, H. H. (2006). *Eğitimde Teknolojik Eğitiler*. <http://72.14.207.104/search?cache:C4J2EjoGsQMJ.politics>. ankara.edu.tr/~aksay/ere/maloglu.doc. Erişim Tarihi: 02.02.2006.

Kandir, A. ve Orcan, M. (2011). Bes-Altı Yaş Çocuklarının Erken Öğrenme Becerileri ile Sosyal Uyum Becerilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *İlköğretim-Online*, 10(1), 40-50. [Online] <http://ilkogretim-online.org.tr/10sayf1.html>. Erişim Tarihi: 22.12.2011.

Glassman, M. and Whaley, K. (2000). Dynamic Aims: The Use of Long-Term Projects in Early Childhood Classrooms in Light of Dewey's Educational Philosophy. *Early Childhood Research and Practice*, 2(1), 34-42. [Online] <http://ecrp.uiuc.edu/v2n1/glassman.html>. Retrieved on: 22.12.2011.

6. Yazılardaki fiktif ve görüşler yazarlara aittir. Yazılar yayımlansın ya da yayımlanmasın geri gönderilmez.

7. Yayın ve yazım ilkelerine uygun hazırlanmış yazılar incelenmeye alınmaz.

8. Değerlendirme sürecinde hakemlerin ve yazarların kimlik bilgileri gizli tutulur. Dergiye gönderilen yazılar, kapsam ve düzen açısından uygun görülürse **görüldüğü takdirde**, değerlendirilmek üzere bu alanda uzman **iki hakeme** gönderilir. Eğer hakemlerin raporlarında görüş ayrılığı söz konusu olursa, üçüncü bir hakemin görüşüne başvurulur. Makale, yazara geri gönderildiğinde düzeltmelerin “Hakem Raporları” doğrultusunda **30 gün** içinde yapılarak geri gönderilmesi gerekmektedir. Yazılar, hakemlerin eleştirisi, öneri ve düzeltmelerini dikkate almak zorundadır. Düzeltilmiş makale değişiklik isteyen hakemler tarafından tekrar incelenir. Hakemlerin incelemesi ve yazarlar tarafından gerekli düzeltmelerin yapılmasından sonra, makalenin son şekli CD'ye kaydedilerek bir adet kopyası ile birlikte Yayın Yönetimine gönderilmelidir. Makalenin adı CD'ye yazılmalıdır. **İstenilen sürede teslim edilmeyen yazılar yayına haklarını kaybeder.**

9. Makalelerdeki tüm değişiklikler yazarlar tarafından yapılır. Son şekli verilen makaleler üzerinde yazarlarca herhangi bir değişiklik yapılamaz. Hangi nedenle olursa olsun makalesini yayımlandıktan yavaşca geri yazarak, makalesini başvurdan itibaren en geç 15 gün içerisinde geri çekilebilir.

10. Çağdaş Eğitim Dergisi Akademik'te yayımlanan yazılardan kaynak gösterilerek alıntı yapılabılır.

11. Yayımlanmasına karar verilen yazılar için yazarlara **“Yayımlanacaktır”** belgesi verilmaz.

12. Yayın ve yazım ilkelerini, Web sayfamızda (<http://www.cagdasegitim.org>) bulabilirsiniz.

GUIDELINES FOR PUBLICATION

Journal of Contemporary Education Academic is a refereed academic journal publishing original research articles, review articles and translations in the field of educational sciences. The journal is published four times annually in January, April, July and October. Articles may be submitted in Turkish or English.

Prior to submission, all articles should be checked for the criteria below. Manuscripts that do not meet these criteria will not be considered for publication.

1. Articles should not be published before or currently being considered for publication elsewhere. Together with the manuscript, the authors should send a signed document stating that the article has not been published before or being considered for publication.

2. The language used in the articles should be clear, easy to follow, and free of uncommon expressions. Foreign words with no common Turkish equivalent should be given in original with the Turkish word written in parentheses.

3. Manuscripts should be formatted to fit on A4 size white paper with 3 cm margins on all sides, **one-and-a-half spaced** throughout, using a **12-point font**.

4. Manuscripts should be submitted in three copies, one of them original, recorded on CD and posted or sent by cargo. Manuscripts should not exceed **15 pages including figures, graphics and appendices**.

5. Manuscripts should contain, in the following order, a **title page, abstract and keywords, main text and references**.

• Title Page

The title page should include the title of the article in Turkish and English, the name and last name of authors, their titles, institutions, correspondence address, phone and fax numbers and e-mail addresses and use a **12-point font**.

• Abstract and Keywords

The page on which abstract and keywords appear should not include author names, and the title of the paper should be written in Turkish and English on top of the page. The title should use a **12-point font**.

All articles should be preceded by a **Turkish and English Abstract**. If the article has been written in Turkish, the Turkish **Öz (Abstract)** should go first; and if the article has been written in English, the **Abstract** should go first. The Abstract must include purpose, method, key findings and results, and not exceed 200 words in either language. The number of keywords should be between 3 and 8. The **Abstract** should be **one-and-a-half spaced**, using a **10-point font in italics**.

If the study was presented at a conference but the full manuscript was not published, the title, date and place of the conference should be given in a footnote. If the study was supported by an institution, it should also be mentioned.

• Main text

Rules for the main text of research articles, review articles and translations are given below. The main text should be **one-and-a-half spaced** throughout, using a **12-point font**.

Research articles should include an introduction, method (research design, population, sample, study group, instruments, procedures and analyses), findings, discussion, results, recommendations and references. Section headings should be written in bold upper case, and subheadings in bold lower case. The main sections should be INTRODUCTION, METHOD, FINDINGS, DISCUSSION, RESULTS and REFERENCES.

Tables: Table numbers should be left-justified above the table, and the title should be given next to the number as a legend. **Table title should be in italics, not bold, and the first letter of each word should be written in capital letters.** There should be no text on the right or left side of tables. **Table content should use a 12-point font, with no space before or after each line.** Other than the category headings in the first column and the top row, there should be no lines between rows and columns.

Figures: Figure numbers should be left-justified below the figure, and the title should be given next to the number as a legend. **Figure title should be in italics, not bold, and the first letter of each word should be written in capital letters.** Any references should be given in parentheses. There should be no text on the right or left side of figures.

Review articles should have a specific topic and include a current and comprehensive literature review. Section headings in the main text should be written in bold upper case, subheadings in bold lower case.

Translations should be accompanied by their originals.

• References

The sources used in the articles should be listed in alphabetical order in the "References" section. **References should be one-and-a-half spaced**, using an **11-point font**.

While making reference to the sources in the body of the text, **authors' last names and publication year** should be given.

Example: Tekişik (2010) writes

According to Tekişik (2010),

According to Tekişik and Aral (2010),

According to Tekişik et al. (2009),

When **more than one source is mentioned** at the end of a sentence in the main body of text, references should be given in **alphabetical order** in parentheses.

Example: (Aral, 2010; Ferguson et al., 2005; Kandır, 2003; Tekişik and Karabıyık, 2008).

Works with no author (such as Proceedings, the Official Gazette, or laws and regulations) should be referenced as "**Anonim**" for **Turkish sources**, and "**Anonymous**" for **international sources**.

Example: (Anonim, 2010; Anonymous, 2008).

When **more than one source by the same author published in the same year** is being referenced, the date should be accompanied by a letter given in alphabetical order.

Example: (Tekişik, 2010a), (Tekişik, 2010b).

When the **original source cannot be reached, the author who cites that source** should be referenced.

Example: (Cited in Tekişik, 2010).

Sample Bibliography Entries

Book:

McIntire, S. A. and Miller, L. A. (2000). *Foundation of Psychological Test* (2. ed). Boston: McGraw Hill.

Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırmalar ve İstatistik Teknikleri (BAT)*. Ankara: Tekişik Web Ofset Tesisleri.

Translated Book:

Humphreys, T. (2001). *Çocuk Eğitiminin Anahtarı: Özgüven* (Çev: T. Anapa). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Journal:

Gömlüksüz, M. N. ve Bulut, İ. (2008). Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanıldığı Eğitim Ortamına İlişkin Öğretmen Görüşleri, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 33 (349), 23-29.

Willet, J. and Hermann, G. (1989). Which Occupational Analysis Technique: Critical Incident, DACUM, and/or Information Search? *The Vocational Aspect of Education*, 41 (110), 79-88.

Chapter in Edited Book:

Aral, N. ve Yıldız Bıcaççı, M. (2009). Çoklu Zekâ Kuramı. *Eğitim Psikolojisi* (Ed: N. Aral ve T. Duman), 409-426. İstanbul: Kriter Yayınları.

Lewinsohn, P. M., Redner, J. E. and Seeley, J. R. (2007). The Relationship Between Life Satisfaction and Psychosocial Variables: New Perspectives.

Subjective Well-Being (Ed: F. Strack, M. Argyle and N. Schwarz), 149-169, Toronto: Maxwell Macmillan Pergamon Publishing Corporation.

Published Conference Proceedings:

Tanel, R. K., Sengören, S. K. ve Kavaşar, N. (2005). Termodinamik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 28-30 Eylül 2005. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kongre Kitabı, Cilt 2: 101-105.

Aral, N., Gürsoy, F., Yıldız Bıcaççı, M., Ceylan, R., Şahin, S. and Öztürk, M. (2011). An Investigation of the Occupational Attitudes of Pre-School Teachers. *European Academic Conference*, 6-9 June 2011, Barcelona: 2157-9660 (Online): 613-620.

Works with No Author:

Anonim. (2001). *Ya Şiddet Ya Demokrasi*. Eğitim Sen, Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

Anonymous. (2000). *Should All States Ban Corporal Punishment?* American Academy of Pediatrics, Current Events, 100: 1-3. <http://webbsocohost.com>.

Theses:

Bulut, İ. (2006). *Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkinliğinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Leskiw, L. (1998). *A Study of the Engagement of Children's Minds*. Unpublished Master's Thesis, Alberta: University of Alberta, Faculty of Graduate Studies.

Online Publications:

Aksoy, H. H. (2006). *Eğitimde Teknolojik Eğilimler*. <http://72.14.207.104/search?cache=C4J2EjoGsQMj.politics.ankara.edu.tr/~aksoy/ere/maloglu.doc>. Erişim Tarihi: 02.02.2006.

Kandır, A. ve Örcan, M. (2011). Bes-Altı Yaş Çocuklarının Erken Öğrenme Becerileri ile Sosyal Uyum Becerilerinin Karşılaştırmalı Olarak

İncelenmesi. *İlköğretim-Online*, 10 (1), 40-50. [Online] <http://ilkogretim-online.org.tr/vol10sav1.html>. Erişim Tarihi: 22.12.2011.

Glassman, M. and Whaley, K. (2000). Dynamic Aims: The Use of Long-Term Projects in Early Childhood Classrooms in Light of Dewey's Educational

Philosophy. *Early Childhood Research and Practice*, 2(1), 34-42. [Online] <http://ecrp.uiuc.edu/v2n1/glassman.html>. Retrieved on: 22.12.2011.

6. The opinions stated in the articles belong to their authors. Manuscripts received by the journal are not returned, irrespective of publication.

7. Manuscripts not in line with these guidelines are not considered for publication.

8. During the review process, the identity of referees and authors is kept confidential. **If the articles received by the journal are appropriate in scope and format**, they are sent to **two referees** who are field experts. If the referees disagree with each other, a third referee is consulted. When a manuscript is sent to its author for revisions, these revisions must be completed **within 30 days** in accordance with the "Referee Reports" and resubmitted. It is the author's responsibility to act in accordance with referee critiques, recommendations and corrections. The revised and resubmitted article is then reviewed by the same referees. After the review and revision process, the final version of the article must be recorded on CD and sent to the Editor with a hard copy. The title of the article must appear on the CD. **Manuscripts that are not revised within the given time period lose their right to publication.**

9. All changes to the articles are made by the author. No changes can be made by the author once an article is finalized. Any author who decides against publication can withdraw the manuscript within 15 days of submission, regardless of the reason for this decision.

10. Articles that appear in Journal of Contemporary Education Academic can be cited by giving references.

11. The authors are not presented a document of confirmation for manuscripts that have been accepted for publication.

12. Guidelines for publication can be reached on our website (<http://www.cagdasegitim.org>).