

Volume 3, Issue 1, January 2013

AJESI

Anadolu Journal of Educational Sciences **International**

Editor H. Ferhan ODABAŞI

ISBN: 2146-4014

i n t e r n a t i o n a l

Copyright © 2011 – ANADOLU JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES INTERNATIONAL

All rights reserved. No part of AJESI's articles may be reproduced or utilized in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or by any information storage and retrieval system, without permission in writing from the publisher.

Published in TURKEY

Contact Address:
Prof.Dr. H. Ferhan ODABAŞI
AJESI, Editor in Chief
Eskişehir-Turkey

Editor-in-Chief

H. Ferhan Odabaşı
Anadolu University, Turkey

Associate Editors

Abdullah Kuzu
Anadolu University, Turkey

Atilla Cavkaytar
Anadolu University, Turkey

Advisory Board

Abdullah Kuzu, Anadolu University, Turkey
Ali Öztürk, Anadolu University, Turkey
Ann D. Thompson, Iowa State University, USA
Atila Cavkaytar, Anadolu University, Turkey
Aynur Özdaş, Anadolu University, Turkey
Belva Collins, University of Kentucky, USA
Clement Gine Gine, Blanquerna - Universitat Ramon Rluil, Spain
Colin Latchem, Open Learning Consultant, Australia
Coşkun Bayrak, Anadolu University, Turkey
H. Ferhan Odabaşı, Anadolu University, Turkey
Gottfried Diller, Heidelberg University, Germany
Lynee Schrum, George Mason University, USA
Sezgin Vuran, Anadolu University, Turkey
Şefik Yaşar, Anadolu University, Turkey
İ. Özgür Soğancı, Anadolu University, Turkey
Zülal Balpınar, Anadolu University, Turkey

Review Board

Abdullah Kuzu, Anadolu University, Turkey
Adile Aşkı Kurt, Anadolu University, Turkey
Adnan Boyacı, Anadolu University, Turkey
Ahmet Doğanay, Çukurova University, Turkey
Ahmet Naci Çoklar, Konya University, Turkey
Ali Ersoy, Anadolu University, Turkey
Ali Merç, Anadolu University, Turkey
Ali Öztürk, Anadolu University, Turkey
Ann D. Thompson, Iowa State University, USA
Arife Figen Ersoy, Anadolu University, Turkey
Arzu Arıkan, Anadolu University, Turkey
Atila Cavkaytar, Anadolu University, Turkey
Aynur Özdaş, Anadolu University, Turkey
Bahadır Erişti, Anadolu University, Turkey
Bahattin Acat, Osmangazi University, Turkey
Belgin Aydın, Anadolu University, Turkey
Belva Collins, University of Kentucky, USA
Burçin Türkcan, Anadolu University, Turkey
Cem Çuhadar, Trakya University, Turkey
Clement Gine Gine, Blanquerna - Universitat Ramon Rluil, Spain
Colin Latchem, Open Learning Consultant, Australia
Coşkun Bayrak, Anadolu University, Turkey
Dilek Tanışlı, Anadolu University, Turkey
E. Aysin Küçükylmaz, Anadolu University, Turkey
Elvan Günel, Anadolu University, Turkey
Eren Kesim, Anadolu University, Turkey
E. Aysin Küçükylmaz, Anadolu University, Turkey
Esergül Balcı Bucak, Ege University, Turkey

Esmahan Ağaoğlu, Anadolu University, Turkey
Fatih Karabacak, Anadolu University, Turkey
Fatma Hülya Özcan, Anadolu University, Turkey
Gottfried Diller, Heidelberg University, Germany
Gül Durmuşoğlu Köse, Anadolu University, Turkey
Gülsün Kurubacak, Anadolu University, Turkey
Handan Deveci, Anadolu University, Turkey
Hasan Erkek, Anadolu University, Turkey
Hasan Gürgür, Anadolu University, Turkey
Hatice Ferhan Odabaşı, Anadolu University, Turkey
Hatice Zeynep İnan, Dumlupınar University, Turkey
Hüseyin Anılan, Osmangazi University, Turkey
Hüseyin Bahadır Yanık, Anadolu University, Turkey
Işıl Kabakçı Yurdakul, Anadolu University, Turkey
İlknur Keçik, Anadolu University, Turkey
İ. Özgür Soğancı, Anadolu University, Turkey
Kerem Kılıçer, Gaziosmanpaşa University, Turkey
Kürşat Yenilmez, Osmangazi University, Turkey
Lynee Schrum, George Mason University, USA
M. Can Şahin, Çukurova University, Turkey
Mehmet Cem Girgin, Anadolu University, Turkey
Mehmet Gültekin, Anadolu University, Turkey
Mehmet Şişman, Osmangazi University, Turkey
Meral Güven, Anadolu University, Turkey
Meral Ören, Anadolu University, Turkey
Mustafa Sağlam, Anadolu University, Turkey
Müyesser Ceylan, Anadolu University, Turkey
Necla Coşkun, Anadolu University, Turkey
Nilüfer Köse, Anadolu University, Turkey
Nurhan Tekerek, Anadolu University, Turkey
Ömer Uysal, Anadolu University, Turkey
Özcan Özgür Dursun, Anadolu University, Turkey
Özgür Yıldırım, Anadolu University, Turkey
Pelin Yalçınoğlu, Anadolu University, Turkey
Pınar Girmen, Osmangazi University, Turkey
Saime Şengül Anagün, Osmangazi University, Turkey
Sema Ünlüer, Anadolu University, Turkey
Serkan Şendağ, Mehmet Akif Ersoy University, Turkey
Sezgin Vuran, Anadolu University, Turkey
Suzan Duygu Erişti, Anadolu University, Turkey
Şemsettin Edeer, Anadolu University, Turkey
Şemsettin Gündüz, Konya University, Turkey
Şerife Dilek Belet, Anadolu University, Turkey
Şefik Yaşar, Anadolu University, Turkey
Tahir Balcı, Çukurova University, Turkey
Tangül Uygur Kabael, Anadolu University, Turkey
Tayfun Tanyeri, Pamukkale University, Turkey
Tevhide Kargın, Ankara University, Turkey
Tuba Ada, Anadolu University, Turkey
Ümit Deniz Turan, Anadolu University, Turkey

Ümit Girgin, Anadolu University, Turkey
Yavuz Akbulut, Anadolu University, Turkey
Yusuf Levent Şahin, Anadolu University, Turkey
Yüksel Kocadoru, Anadolu University, Turkey
Zuhal Çubukçu, Osmangazi University, Turkey
Zülal Balpınar, Anadolu University, Turkey

Administrative & Technical Staff

Ali Haydar Bülbül, Anadolu University, Turkey
Elif Buğra Kuzu, Anadolu University, Turkey
Serkan Çankaya, Anadolu University, Turkey

Anadolu Journal of Educational Sciences International (AJESI) (ISSN 2146-4014) is published biannual (January and July) at the www.ajesi.anadolu.edu.tr.

For all enquiries regarding the AJESI, please contact Prof.Dr. H. Ferhan ODABAŞI, Editor-In-Chief, AJESI, Anadolu University, Institute of Educational Sciences, Yunus Emre Campus, 26470, Eskisehir, TURKEY,
Phone #: +90-222-3350580/3581, Fax #: +90-222-3209868,
E-mail : fodabasi@anadolu.edu.tr; ebe@anadolu.edu.tr

Table of Contents

Dokuzuncu Sınıf Matematik Öğretim Programı İle İlgili Uygulamada Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Öğretmen Görüşleri ve Çözüm Önerileri <i>Zeynep Bayrakdar Çiftçi Levent Akgün Demet Deniz</i>	1
Almanca Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Yabancı Dil Eğitiminde Bilgisayar ve İnternetin Kullanımına İlişkin Görüşleri <i>Ayhan Bayrak</i>	22
Ortaöğretim Okullarında Öğrenci Görüşlerine Göre Aile Katılımı: Bir Ölçek Uyarlaması <i>E. Nihal Ahioglu Lindberg Ayşe Nur Demircan</i>	35
Görsel Algı Kuramlarına Dayalı Etkileşimli Bir Öğretim Ortamı Tasarımı ve Ortama İlişkin Öğrenci Görüşleri <i>Suzan Duygu Erişti Betül Uluuysal Muhterem Dindar</i>	47
The Effect of Knowing the Main Idea of a Text on Answering Multiple-Choice Questions Which Look for the Details of the Text <i>Pegah Merrikhi</i>	67
İlköğretim II. Kademe Görsel Sanatlar Eğitimi Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi <i>Murat Ertürk</i>	78
A Journey to the Qualitative Wonderland: Lessons Learned for Novice Researchers <i>Kuan Chen Tsai</i>	95
Writing Anxiety: A Case Study on Students' Reasons for Anxiety in Writing Classes <i>Selma Kara</i>	103
Examining Communication Skills Of Pre-service Information Technology Teachers <i>Ferit Karakoyun Işıl Kabakçı Yurdakul</i>	112

Dokuzuncu Sınıf Matematik Öğretim Programı İle İlgili Uygulamada Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Öğretmen Görüşleri ve Çözüm Önerileri

Teachers' Opinions and Solution Suggestions Regarding Encountered Issues on the Ninth Grade Mathematics Curriculum

Zeynep Bayrakdar Çiftçi

Atatürk Üniversitesi, Türkiye
zbayrakdar@atauni.edu.tr

Levent Akgün

Atatürk Üniversitesi, Türkiye
levakgun@atauni.ed.tr

Demet Deniz

Ağrı İ. Çeçen Üniversitesi, Türkiye
demetdeniz227@hotmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı 2005-2006 yılında uygulamaya konulan 9. sınıf matematik öğretim programıyla ilgili öğretmenlerin uygulamada yaşadıkları sorunları ve çözüm önerilerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla Erzurum il merkezindeki farklı ortaöğretim kurumlarında görev yapan 8 matematik öğretmeni belirlenmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler ve sınıf içi gözlemlerden elde edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. Analizler sonucunda öğretmenlerin, 9. sınıf matematik ve geometri öğretim programlarının içeriklerinin yoğun olduğu, uygulanması istenen yeni öğretim yöntemlerini uygulayamadıkları, ders kitabından etkili şekilde faydalanamadıkları ve öğretim programının tüm yönleriyle öğretmenlere tanıtılmadığı gibi sorunlarla karşılaştıkları görülmüştür. Bu sorunların giderilmesi için de farklı çözüm yolları öne sürmüşlerdir.

Anahtar Sözcükler: Matematik Öğretim Programı; Program Değerlendirme; Öğretmen Görüşleri.

Abstract

The purpose of this study is to determine the issues and the solutions regarding the 9th grade curriculum put into place since 2005-2006 school-year. Eight math teachers from different schools in Erzurum participated in this study. One of the quantitative methods, case-study, was used for this study. The data for this study was acquired by classroom observations and semi-structured interviews. Descriptive and content analysis was used to process the collected data. The study indicates that the teachers claim the 9th grade Mathematics and Geometry curriculum are overwhelming, the teachers have a hard time to conduct new educational strategies, the textbooks are not used effectively, and teachers do not receive adequate training on the curriculum. Different solutions methods have been mentioned in this study.

Keywords: Mathematics Curriculum; Curriculum Evaluation; Teachers' Opinions.

Bu çalışma 11. Matematik Sempozyumu'nda "Anadolu' da Matematik" özet bildiri olarak sunulmuştur. Bildiride emeği geçen Dr.Alper ÇİLTAS' a teşekkür ederiz.

Giriş

21. yüzyılın yaşandığı günümüzde tüm dünya ülkeleri sosyal, kültürel, ekonomik ve teknolojik olarak birçok yenilikle karşı karşıyadır. Ülkelerin yaşanılan bu yeniliklere seyirci kalmaması ve bizzat o süreçlerin içinde olması sahip olduğu eğitilmiş ve donanımlı insanlarla mümkündür. Hiç kuşkusuz böyle insanların yetişmesi de o ülkedeki kaliteli eğitim sistemleriyle gerçekleştirilir. Ülkelerin eğitim sistemleri tasarlanırken milli eğitim politikaları temel alınır. Ülkemiz için de bu durum geçerlidir. Bu bağlamda Türk Milli Eğitim sisteminin amacı:

"Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu arttırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır." (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005, s. 7)

Bu genel amaç göz önünde tutularak okul matematiği ve diğer derslerin amaçları belirlenir. Amaçların nasıl kazandırılacağı ise öğretim programlarıyla ortaya konulur. Yani Korkmaz (2006)'ın ifadesiyle öğretim programı "Okul içinde ve okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan, yaşantılar düzeneğidir.". Gelişen toplum şartları neticesinde de ülkeler, öğretim programlarını gözden geçirip değiştirme ihtiyacı duymaktadır. Bu değişimlerin ilk örnekleri 1960 yıllarında ABD'de başlamış ve zamanla Avrupa'ya oradan da Türkiye'ye ulaşmıştır (Baki, 2008).

Öğretim programlarında meydana getirilen bu değişiklikler ile nitelikli öğretim ve eğitim programları oluşturulması amaçlanmaktadır. Bu sayede ülkeyi çağdaş seviyelere çıkarmak istenir. Ancak unutulmaması gereken nokta şudur ki matematik olmadan sosyo-ekonomik kalkınmadan, bilim ve teknolojiden bahsetmek yanıltıcıdır (Ersoy, 2003). Çünkü matematik; bilimsel düşüncenin temeli ve bilim dilidir. Çevre ve dünyayı anlamamıza katkı sağlarken anladıklarımızı da şekillendirmektedir (MEB, 2005). Öğretim programlarında temel alınan yeni eğitim anlayışı ile matematiğin doğasının birbirine uygun olması ve yeni anlayışa dair unsurları bünyesinde barındırması, matematik eğitimini ayrıcalıklı bir yere oturtmuştur (Umay, 2004).

Ülkemizde matematik eğitiminin yenilenmesi sürecindeki çalışmalarda matematik öğretim programı; ulusal ve uluslararası araştırmalar, gelişmiş ülkelerin matematik programları ve ülkemizdeki matematik eğitimi deneyimleri dikkate alınarak yeniden yapılandırılmıştır. Bu yeni yapılandırmada matematik eğitimindeki yaklaşım değiştirilerek matematikte kavramsal bilgiyi edinme önem kazanmıştır. Matematik öğretimi aktif bir süreç olarak ele alınarak öğrencilerin bu sürece aktif katılımı esas alınmıştır. Bu yeni yapıyla tanım-teorem-ispat-uygulamalar ve test biçiminde olan geleneksel matematik öğretim kalıbı ortadan kalkarak problem-keşfetme-hipotez kurma-doğrulama-genelleme-ilişkilendirme şeklinde, öğrencilerin keşfederek bilgiyi algıladığı ve zihninde yapılandırdığı bir öğrenme sürecine geçilmiştir (MEB, 2005). Bu süreç yapılandırmacı eğitim anlayışı temellidir. Bu anlayışa göre öğrenci; zengin ve etkileşimli öğrenme ortamında yaptığı araştırmalarla bilgiye ulaşır, analiz eder ve bilgiyi daha üst düşünme seviyelerindeki problem çözme durumlarında kullanır (Demirci, 2009).

2005 yılında değişim sürecine giren matematik öğretim programı "Her genç matematiği öğrenebilir." İlkesine dayanmaktadır (MEB, 2005). Yani öğrenmenin bilişsel boyutunu ön plana çıkarmaktadır (Baki, 2008). Bu sayede dünün "Öğretileni öğren" sloganının yerini bugün "Yaratıcılığı öğren" ve "Düşünmeyi öğren" sloganı almıştır (Ersoy, 2003). Ancak her alanda olduğu gibi eğitim alanında da değişim çetin ve çok zahmetli bir iştir (Ersoy, 2005). Programlarda meydana getirilen bu değişikliğin ne derecede etkili olduğunun tespit edilmesi gerekir. Çünkü daha nitelikli öğretim programlarının gelişimi ancak uygulanan programların değerlendirilmesi ile mümkündür. Öğretim programlarının değerlendirilmesi ile programda belirlenen amaçların, içeriğin, öğrenme-öğretme süreçlerinin ve değerlendirme

durumlarının ulaşılması istenilen yeterlilik noktasında hedef kitleye kazandırmadaki gücü belirlenebilir. Ayrıca Yüksel 2010, programın işlerliğinin, ekonomikliğinin, kullanılabilirliğinin ve işlevselliğinin değerlendirilmesi, programın sürdürülmesine, geliştirilmesine ya da sonlandırılmasına karar vermede önemli bir nokta olduğunu söylemiştir.

Ülkemizde, eğitim programlarında meydana getirilen program geliştirme çalışmaları hem ilköğretim hem de ortaöğretim seviyesinde devam etmektedir (Kurt ve Yıldırım, 2010). Öncelikli olarak ilköğretimde uygulanan yeni yapı, sonrasında ortaöğretime de yansıtılmıştır. Programların değerlendirilmesi öncelikle o programların uygulanmasına bağlıdır. Daha önce uygulamaya konulan ilköğretim matematik programını değerlendirme amaçlı yapılan bilimsel çalışmalarda; program hakkında öğretmen görüşleri, işleyişindeki eksiklikler, geliştirilmesi gereken noktalar dile getirilmiştir (Aksu, 2008; Anılan ve Sarier; 2008; Bal, 2008; Bulut, 2007; Duru ve Korkmaz, 2010; Halat, 2007; Koç, Işıksal, ve Bulut, 2007).

Öğretim programları üzerine araştırma yapan birçok araştırmacı (Anderson ve Piazza, 1996; Cuban, 1993; Konting, 1998; Sowell ve Zambo, 1997; Wilson, 1990) eğitim programcılar tarafından yapılan program ile sınıflarda öğretmenler tarafından uygulanan program arasında genellikle bir uyumsuzluğun olduğunu ifade etmişlerdir. Bu nedenle programın amacına uygun olarak uygulanmasında öğretmen en önemli öğelerden biridir. Duru ve Korkmaz (2010), yaptıkları çalışmada yeni ilköğretim matematik programı hakkında öğretmen görüşlerini ve programın uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunları araştırmışlardır. Öğretmenlerin programa genel olarak olumlu baktığını ancak programın öğretmenlere tam olarak tanıtılmaması, materyal eksikliği, etkinlikleri hazırlayamama ve sınıfların kalabalık olması noktasında problemler olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Anılan ve Sarier (2008), altıncı sınıf matematik programı hakkında öğretmen görüşlerini araştırdıkları çalışmalarında; ders süresinin yetersizliği, ilköğretim sonrası yapılan sınav ile yeni program arasında farklılıkların bulunması, okul yönetimlerinin ve velilerin öğretmenlere yeterli destek vermemesi, okulların alt yapısının ve olanaklarının yetersiz olması, ölçme-değerlendirme etkinliklerinin çok fazla olması noktalarını uygulamada karşılaşılan en önemli güçlükler olarak ortaya çıkarmışlardır. Halat (2007), ilköğretim birinci kademedeki uygulanan yeni matematik programını öğretmen görüşleri üzerinden değerlendirdiği çalışmada benzer sorunların dışında yeni matematik programındaki etkinliklerin öğrencileri düşünmeye sevk ettiği, öğrencilerin derse karşı olan ilgilerini artırdığı, kavramların anlaşılmasında etkili olduğu ve öğrencilerin sosyalleşmesine katkıda bulunduğu şeklinde programın olumlu yönlerini de ortaya çıkarmıştır. Aksu (2008), çalışmada yeni ilköğretim matematik programına ilişkin öğretmen görüşlerini incelemiştir. Matematik öğretmenlerinin, matematik programının kazanım ve içerik boyutunda olumlu görüş; fakat öğrenme-öğretme ve değerlendirme boyutunda programın işleyişine dair olumsuz görüş belirttikleri sonucuna ulaşmıştır. Bal (2008), ilköğretim matematik programını hakkında öğretmen görüşlerini araştırmış ve programın öğretmenler tarafından olumlu bulunduğunu ancak uygulamada bazı sorunlar yaşandığını belirtmiştir. Koç vd. (2007), ise yaptıkları çalışmada sadece matematik programını değil diğer tüm dersleri ele alarak meydana gelen değişimleri açıklamışlardır.

Yeni ortaöğretim programı daha geç uygulandığı için program değerlendirme çalışmaları ilköğretime göre daha az sayıdadır. Yurday (2006), çalışmada ortaöğretim matematik öğretmenlerinin yeni matematik programını nasıl algıladıklarını araştırmıştır. Öğretmenlerin sahip oldukları geleneksel inançların, yeni matematik öğretim programının yapılandırmacı anlayışı temel alan beklentilerini farklı şekillerde algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Aközbeğ (2008), daha özel olarak Dokuzuncu sınıf programını ele aldığı çalışmada matematik öğretim programını öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre bağlam, girdi, süreç, ürün (CIPP) modeli ile değerlendirmiş ve değerlendirme boyutlarına göre farklı sonuçlara ulaşmıştır.

Programların geliştirme ve değerlendirme süreçlerinde ise en önemli rolü öğretmen üstlenmektedir. Knuth (2002)'ye göre matematik gibi derslerde öğretim programı reformu gerektiğinde öğretmenlerin görüş ve inançları önemli rol oynamaktadır. Çalışmamızla İlgili literatür (Howson, Keitel, ve Kilpatric, 1981; Saylan, 2001) incelendiğinde program değişikliğini etkileyen en kritik etkenlerden birisinin öğretmen görüşleri olduğu görülmüştür. Yapılan araştırmalar (Koehler ve Grouws, 1992; Sosniak, Ethington ve Varelas, 1991) matematik öğretmenlerinin görüş ve inançlarının programın uygulanmasında kolaylaştırıcı ya da zorlaştırıcı bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Burkhardt, Fraser, ve Ridgway (1990)'e göre eğer bir öğretmen program hakkında olumlu bir görüşe ve inanca sahip ise programın uygulanması kolaylaşacak, tersi durumda programın uygulanması zorlaşacaktır. Prawat (1990) benzer şekilde öğretmenlerin program değişiminin hem taşıyıcıları hem de engelleyicileri olabileceklerini söylemiştir. Handal ve Herrington (2003) program değişikliğinin başarıya ulaşmasının öğretmenlerin görüşlerinin ve inançlarının dikkate alınmasıyla mümkün olacağını söylemiştir. Ancak Martin (1993) birçok öğretim programı reformunun öğretmenlerin görüş ve inançlarını göz ardı ettiğini ve birçok program değişikliğinin öğretmenlerin görüş ve inançlarını dikkate almayan tepeden aşağı indirmeci bir yaklaşımla yapıldığını söylemiştir. Bundan dolayı Knapp ve Peterson (1995)'na göre programların en temel başarısızlık nedenleri arasında değişikliklerde öğretmenlerin görüş ve inançlarının dikkate alınmaması gelmektedir. Buna bağlı olarak farklı ülkelerde öğretim programı değişikliği ve öğretmen görüş ve inançlarına ilişkin çalışmalar yapılmıştır (Gooya, 2007; Frykholm, 1995).

Amaç ve Önem

Bu araştırmayla, ortaöğretim kurumlarında uygulamaya konulan yeni matematik öğretim programının öğretmen görüşleri üzerinden değerlendirilmesi yapılarak bu alandaki boşluğun doldurulması düşünülmektedir. Çünkü literatür incelendiğinde özellikle ortaöğretim matematik öğretim programının değerlendirilmesiyle ilgili çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Dokuzuncu sınıf matematik programının değerlendirilmesi ise daha spesifik sonuçlara ulaşmayı sağlayacaktır. Çalışmanın öğretmen görüşleri üzerinden gerçek öğretim ortamında yapılması ise çalışmanın geçerliğine katkıda bulunacaktır. Ayrıca gelecekteki program değerlendirme araştırmalarına kaynak olması açısından da önem arz etmektedir.

Bu düşüncelerden hareketle çalışmanın amacı: 2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan ortaöğretim dokuzuncu sınıf matematik öğretim programının; kazanımları, içeriği, öğrenme-öğretmen süreci, ölçme değerlendirme süreci, ders kitabı aşamaları ve genel olarak programın kendisi hakkındaki öğretmen görüşlerini derinlemesine betimleyerek uygulamada yaşanan sorun ve çözüm önerilerini belirlemektir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma yöntemi olarak, araştırılan konunun doğasına en uygun olan nitel araştırma yöntemi belirlenmiştir. Çünkü nitel araştırma; algı ve olayları kendi doğal ortamı içerisinde, gerçekçi ve tüm yönlerini göz önünde bulundurarak bütüncül bir şekilde inceleyen bir araştırma yöntemidir. Araştırılması düşünülen bu konunun merkezinde insan olması ve insan davranışlarının da ancak esnek ve bütüncül bir yaklaşımla araştırılması gerekliliğinden dolayı nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2008).

Araştırma deseni olarak nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması (case study) kullanılmıştır. Durum çalışması; olgu ya da olayların kendi doğal ortamında, farklı araçlarla ve

araştırmacıların katılımıyla derinlemesine incelendiği nitel araştırma desenidir (Gerring, 2007). Durum çalışması görgül (ampirik) bir yöntemdir (Yin, 2002). Bu sayede araştırılan durum hakkındaki gerçekler, araştırmacının ortamda geçirdiği zaman neticesinde katılımcılardan edindiği bilgiler ve kendi deneyimleri ile belirlenmiştir. Ortaöğretim dokuzuncu sınıf matematik öğretim programıyla ilgili öğretmenlerin yaşadığı sorunlara görüşme, gözlem gibi çoklu yöntemler kullanılarak ulaşılmaya çalışılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını, 2010-2011 eğitim öğretim yılında Erzurum merkez de görev yapan öğretmenlerden amaçlı örneklem yöntemine göre seçilmiş 8 gönüllü ortaöğretim matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Bu doğrultuda farklı bakış açılarını ortaya çıkarmak amacıyla öğretmenler farklı lise türlerinden seçilmiştir. Katılımcıların cinsiyet, görev yaptıkları okul türü, mesleki deneyim süresi ve dokuzuncu sınıf için mesleki deneyimi süresine ait bilgiler Tablo 1’de verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler Ö1, Ö2, ... ,Ö8 şeklinde kodlanarak çalışmada isimlerine yer verilmemiştir.

Tablo 1. Araştırmadaki Katılımcıların Özellikleri

Öğretmenler	Cinsiyet	Görev yaptığı okul türü	Mesleki deneyim (yıl)	9. sınıf açısından mesleki deneyim (yıl)
Ö1	Erkek	Düz lise	8	7
Ö2	Erkek	Düz lise	10	7
Ö3	Bayan	Düz lise	10	10
Ö4	Erkek	Sosyal bilimler lisesi	14	11
Ö5	Erkek	Düz lise	16	11
Ö6	Bayan	Düz lise	1	1
Ö7	Erkek	Düz lise	9	7
Ö8	Erkek	Anadolu öğretmen lisesi	12	6

Tablo 1’de de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerden 2’si bayan, 6’sı erkektir. Öğretmenlerden 6’sı düz lisede görev yapmakta, 1’i sınavla öğrenci alan sosyal bilimler lisesinde, 1’i de yine sınavla öğrenci alan Anadolu öğretmen lisesinde görev yapmaktadır. Araştırmadaki katılımcıların belirlenmesinde gönüllülük esas alındığından görüşme yapılacak öğretmenlere çalışmanın amacı anlatılarak gönüllü olan öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. Ayrıca yine gönüllü olan öğretmenlerin izni ışığında derslerine katılarak gözlem yapılmıştır

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmada matematik öğretmenlerinin, öğretim programı hakkındaki görüşlerini belirleyebilmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu amaçla araştırmacı tarafından 8 soruluk bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu alanında iki uzmana verilmiş ve bu uzmanların incelemesi sağlanmıştır. Bu sayede görüşme formunun iç geçerliğini sağlamak amaçlanmıştır. Daha sonra soruların açık ve anlaşılır olup olmadığını, verilen cevapların sorulan soruların cevaplarını yansıtıp yansıtmadığını belirlemek amacıyla bir öğretmen adayı ile pilot görüşme yapılmıştır. Bir başka uzmandan, pilot uygulamanın dökümlerini inceleyerek sorulan soruların açık ve anlaşılır olup olmadığını, ele alınan konuyu kapsayıp kapsamadığını ve gerekli olan bilgileri sağlama olasılığını da düşünerek, kontrol etmesi istenmiştir. Bu çalışmanın sonunda, soru maddelerinin geçerliği saptanmıştır. Bilindiği gibi nitel araştırmalarda iç geçerlik, araştırmacının ölçmek istediği veriyi, kullandığı araç ya da yöntemle gerçekten ölçüp ölçemeyeceğine ilişkindir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Görüşme sorularının istenilen verileri sağladığı kanısına varılarak veri toplama sürecine geçilmiştir.

Görüşme sürecinde, sorulan sorulara, karşı tarafın rahat, dürüst ve doğru bir biçimde tepkide bulunmasını sağlamak görüşmecinin temel görevidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu rahatlığın sağlanabilmesi için, yapılan görüşmelerde sorular günlük konuşma diliyle sorulmuştur. Görüşmeler öğretmenlerden izin alınarak ses kayıt cihazına kaydedilmiş ve daha sonra bu görüşmeler transkript edilerek yazıya dökülmüştür. Her bir öğretmenle yapılan görüşmeler 20-30 dk arası sürmüştür.

Programdaki sorunlar ve çözüm önerilerine dair öğretmen görüşleri alındıktan sonra yine gönüllü olan öğretmenlerle araştırmacı tarafından oluşturulan yarı-yapılandırılmış gözlem formu kullanılarak gözlemler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış gözlemler ile öğretim programının kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme- değerlendirme gibi boyutlarının sınıf içindeki uygulama aşaması bizzat araştırmacı tarafından gözlemlenmeye çalışılmıştır. Doğal ortamın çok fazla etkilenmemesi amacıyla araştırmacının sınıf içinde not alması dışında herhangi bir ses kayıt cihazı veya kamera kaydı kullanılmamıştır. Gözlemler gönüllü olan Ö4, Ö5 ve Ö7 öğretmeni ile her bir öğretmen için ikişer saat olarak gerçekleştirilmiştir. Yarı- yapılandırılmış gözlemler görüşmelerden elde edilen verileri desteklemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Görüşme ve gözlemden elde edilen verilerin tutarlı olup olmadığına bakılmıştır. Bu sayede araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amaçlanmıştır.

Verilerin Analizi

Nitel araştırma yöntemleri kullanılarak yürütülen bu çalışmada, elde edilen verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. Bu amaçla yazıya aktarılan görüşme verilerindeki temalar araştırma soruları temel alınarak betimsel analize tabii tutularak belirlenmiştir. Belirlenen bu temalar öğretim programının alt boyutları olan kazanım, öğrenme-öğretme süreci, içerik, ders kitabı, ölçme değerlendirme ve program olmak üzere altı temaya ayrılmıştır. Daha sonra bu temaların oluşturduğu verilere içerik analizi uygulanmıştır. İçerik analizi neticesinde her bir temaya ait veriler kategorilere ayrılmıştır. Daha sonra da bu kategoriler alt birim olan kodlara ayrılmıştır. Araştırmada kullanılan bu kod ve kategoriler araştırmacı ve alanında bir uzman tarafından görüşme verileri tek tek incelenerek oluşturulmuştur. Böylece görüşme verileri farklı iki kişi tarafından analiz edilmiş ve bu verilerin farklı ve benzer yönleri ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca verilerin analizi neticesinde ulaşılan bu kod ve temalar araştırmanın katılımcılarına gösterilerek, ulaşılan kod ve kategorilere ilişkin katılımcı teyidi de sağlanmıştır.

Öğretmenlerin görüşmede yaptıkları açıklamaların tutarlılığını tespit etmek ayrıca yeni matematik öğretim programını uygulayıp uygulamadıklarını veya nasıl uyguladıklarını belirlemek için gözlemler yapılmıştır. Asıl veri toplama aracı görüşmeler olduğundan gözlem sonuçlarına dair ayrıntılı analizler yapılmamıştır. Bulgular kısmında, konuyla ilgili olan noktalar için gözlem formuyla elde edilen bilgiler yer verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin içerik analizleri neticesinde ortaya çıkan bulgular sunulmuştur. Her bir tema, barındırdığı kategori ve kodlara göre ayrı ayrı açıklanmıştır. Öğretmenlerin, belirlenen kodları tekrar etme sayısı frekans olarak adlandırılmıştır. Kodlara dair her öğretmen görüş belirtmediği için frekansların toplamı öğretmen sayısını vermeyecektir. Alıntılarda Ö1, Ö2, ..., Ö8 öğretmenleri; A ise araştırmacıyı temsil etmektedir. Ayrıca temaların altlarında konuyla ilgili olarak yapılan gözlem sonuçlarından da örnekler sunulmuştur.

"Kazanım" Temasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tablo 2. 'Kazanım' Temasına Ait Kategori, Kod Ve Frekanslar

Tema	Kategori	Kod	Frekans
Kazanım	Sorun	Her okul seviyesinde aynı kazanımların olması	3
		Her öğrenci seviyesine uygun olmaması	4
	Öneri	Dokuzuncu sınıf matematik öğretim programı okul türlerine göre basitleştirilmeli	1

2005-2006 yılında uygulamaya konan ortaöğretim matematik öğretim programındaki kazanımların sorgulandığı bu temada öğretmenler, kazanımlarda gördükleri sorunları ve çözüm önerilerini dile getirmişlerdir. Kazanımlar teması, bu konuyla ilgili sorun ve önerileri barındıran iki kategoriye ayrılmıştır. Sorun kategorisinde öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde iki nokta dikkati çekmektedir. Bu iki nokta analiz sürecindeki sorun kategorisinin kodlarını oluşturmaktadır. Katılımcılardan üçü öğretim programında '*Her okul seviyesinde aynı kazanımların olması*' durumunu sorun olarak nitelendirmişlerdir. Bu konudaki öğretmen görüşleriyle ilgili örnekler aşağıda verilmiştir.

"Dokuzuncu sınıf ortak olduğu için bütün okul ve sınıflarda aynı kazanımların olması gerektiği düşünülmüş. Fakat her okulda bu kazanımların çoğunu elde edemiyoruz. Dolayısıyla hedeflerimize de ulaşamıyoruz..."[Ö4]

"Yani öğrenciler elendikten sonra belli bir seviyenin altında kalanlar ancak bize geliyor. Tabî ki öğrencilerimiz meslek lisesine göre yine biraz daha üst seviyede, en azından daha rahat anlatabildiğimiz bir öğrenci grubu fakat, yine de bizi zorlayan bir öğrenci grubu. Yani öyle oluyor ki dört bölü dört eşittir biri anlatmak zorunda kalıyoruz. Kaldı ki var olan kazanımları ne derece verebileceğiz. Ankara'daki özel okulun kazanımı da aynı Erzurum'daki, Hakkari'deki işte herhangi bir düz lisenin kazanımı da aynı..."[Ö6]

Öğretmen ifadelerinden de açıkça görüldüğü gibi programın her okul türü için sabit olarak belirlediği kazanımları her okulda birebir yerine getirmek oldukça güçtür. Ortaöğretim okullarının eğitimleri arasındaki farklılık, kazanımların belirlenmesi aşamasında dikkate alınmadığından bu kazanımları öğrencilerde oluşturmaya çalışan öğretmenlerinde zorlandığı görülmektedir. Kazanımlar konusunda araştırmaya katılan öğretmenler tarafından vurgulanan bir diğer sorunda '*Her öğrencinin seviyesine uygun olmaması*'dır. Yani sadece okul türleri arasında değil sınıf içerisinde de bir dengesizliğin olduğunu ayrıca kazanımların öğrencilerin seviyesine uygun olmadığını da belirtmektedirler. Dört katılımcı tarafından dile getirilen bu soruna dair görüşlerden bir tanesi aşağıda verilmiştir:

"Problem şurada, aynı sınıfta seviyesi çok iyi olan öğrenci de var, çok kötü olan öğrenci de hatta çarpım tablosunu bilmeyen de var. Seviyeyi düşürüyorsunuz bilen öğrenci sıkılıyor, seviyeyi yükseltiyorsunuz değiştiriyorsunuz bilmeyen öğrenci defteri kapatıyor..."[Ö5]

Öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde de belirtilen bu sorunla karşılaşmıştır ve gözlemlerde şöyle ifade edilmiştir:

"Özellikle katılım ön sıralarda daha yoğundur. Arka sıralara doğru gidildikçe çoğu öğrenci sadece yazılanları deftere geçirmektedir. Herhangi bir çözümle uğraşmak ya da çözümü anlamaya çalışmak gibi bir çaba göstermemektedirler..."

"Yazılan hemen hemen her soruya sınıfta beş altı kişi parmak kaldırmaktadır. Bunlar da ön sırada oturan öğrencilerdir..."

Araştırmaya katılan öğretmenler kazanımlara dair belirledikleri sorunların yanında çözüm önerisi de sunmuşlardır. *'Dokuzuncu sınıf matematik öğretim programı okul türlerine göre basitleştirilmeli'* şeklindeki bu öneri ile öğrencilerin öğretim programındaki kazanımların tümüne sahip olması hedeflenmektedir. Bu konu hakkındaki bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

"Dokuzuncu sınıf matematik öğretim programı her okul türü için ayrıca düzenlenmeli ve daha basit hale getirilmeli."[Ö4]

"İçerik" Temasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tablo 3. 'İçerik' Temasına Ait Kategori, Kod Ve Frekanslar

Tema	Kategori	Kod	Frekans
İçerik	Sorun	Geometri öğretim programı yoğun	7
		Matematik öğretim programı yoğun	3
		Farklı seviyedeki öğrencilere aynı içerikli program	1
		Geometriden sınıfta kalan öğrenci sayısı fazla	3
		Konu sıralaması yanlış	3
	Öneri	Dokuzuncu sınıf matematik ve geometri öğretim programları hafifletilmeli	3
		Mantık konusu programdan çıkartılmalı	3

Ortaöğretim matematik öğretim programının içeriğinin sorgulandığı bu temada öğretmenler, programın içeriğinde gördükleri sorunları ve çözüm önerilerini dile getirmişlerdir. Öğretim programının içeriğine yönelik yapılan görüşmelerde öğretmenler sorun olarak beş farklı noktaya temas etmişlerdir. Bu beş nokta sorun kategorisindeki kodları oluşturmaktadır. Bunlardan ilki görüşme yapılan öğretmenlerden hemen hemen hepsi tarafından belirtilen 'Geometri öğretim programı yoğun' ifadesidir. Tüm geometri konularının yer aldığı dokuzuncu sınıf geometri öğretim programının yoğunluğuna değinen öğretmenler gerek konuları anlatmakta gerekse de öğrencilerin tüm konuları tam olarak anlamasında büyük zorluklar çekildiğini söylemişlerdir. Bu konudaki öğretmen ifadelerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

"Ben konu bütünlüğünün yakalandığını düşünmüyorum. Aksine konuların dağıldığını düşünüyorum. Yani konularda birbirini destekleyen bir düzen yok. Hepsinden bir şeyler öğretiliyor ama hiç birinden bir şey öğrenemiyor..."[Ö1]

"Geometri programı çok yoğun. Yetiştirmekte zorlanıyoruz hafta da iki saat ders çok az olduğu gibi öğrenci seviyesinin de çok üzerinde oluyor. Bir öğrencinin lise hayatı boyunca göreceği bütün geometri konularını neredeyse bir yıl içerisinde vermek zorundayız."[Ö2]

Geometri dersindeki programın yoğun olması sonucunda öğrencilerin fazla bir şey öğrenemedikleri gözlemlerle de tespit edilmiştir.

Geometri öğretim programının yoğunluğu konusundaki bazı öğretmen ifadelerinden de anlaşılacağı gibi görüşülen öğretmenler bu alanda oldukça sıkıntı çekmektedirler. Geometri öğretim programındaki yoğunluğa benzer olarak araştırmadaki öğretmenler matematik öğretim programının yoğunluğunu da sorun olarak görmektedirler. Araştırmanın analiz sürecinde bu konu 'Matematik öğretim programı yoğun' kodu altında ortaya çıkarılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerden üçü bu noktaya temas etmiştir. Bu öğretmenlerden birisinin ifadesi aşağıda verilmiştir:

"...Matematikte de genel olarak söyleyeceğim şey liseler dört yıl olduktan sonra konuları düzenli bölemediler. Dokuzlarda yine konu sayısı çok fazla..."[Ö2]

Bulgulardaki içerik temasına yönelik bir başka sorun ise bir öğretmen tarafından dile getirilen 'Farklı seviyedeki öğrencilere aynı içerikli program' kodudur. Öğretmenlerden biri matematiksel olarak farklı seviyeye sahip olan öğrencilerin aynı içerikle eğitim görmesini eleştirmektedir. Sorunların, bu durumun göz ardı edilmesinden kaynaklandığını savunmaktadır. Bu konuya ilişkin öğretmen ifadesi aşağıda verilmiştir:

"Ben burada bir problem olduğunu düşünüyorum. Sınavlara girmiş olup sıfır çeken bir sürü öğrenci var. Sınavda hiç bir matematik sorusunu çözemeyen öğrenci ile bütün matematik sorularını çözen öğrencilere okulda uygulanan matematik program içeriği aynı. Yani en azından mesela bir fen lisesiyle bir Anadolu öğretmen lisesi olsun belli bir düzeyin üstündekilerle meslek liseleri aynı tutulmamalıdır. Yani bu sistemde ortak geçişler var deniyor. Lise-1 ortaktır bir okuldan başka bir okula geçilebilir. Halbuki geçiş filan yok. Kimsenin yüksek bir okuldan aşağıya gittiği yok aşağıdan yukarıya çıkma şansı da zaten yok..."[Ö4]

İçeriğe yönelik görüşülen öğretmenlerden üçü tarafından belirtilen bir başka sorun ise 'Geometriden sınıfta kalan öğrenci sayısı fazla' ifadesidir. Geometri öğretim programının yoğunluğunun sonucu olarak öğrenciler içerikte yer alan konuları tam olarak öğrenmeden başka bir konuya geçmektedirler. Bu şekilde devam eden öğretim süreci sonucunda yapılan değerlendirmeler neticesinde geometri dersinden kalan öğrenci sayısı bir hayli fazla olmaktadır. Bu konuya yönelik öğretmen ifadeleri aşağıda verilmiştir:

"Dokuzuncu sınıfta geometri dersi yeni konuldu. Bu dersin içeriği oldukça yoğundur. Ayrıca analitik geometrinin bazı konularında bu dersin içeriğine eklendi. Dolayısıyla öğrenciler derse adapte olmakta zorlanıyorlar. Bu yüzden dokuzuncu sınıfta geometriden kalan öğrenci sayısı oldukça fazla oluyor." [Ö3]

Belirtilen bu sorun yapılan gözlemlerde de ortaya çıkmaktadır. Özellikle düz liselerin dokuzuncu. sınıflarında dönem sonuna doğru sınıf mevcutları azalmıştır. Sebebi sorulduğunda ise çoğu kişinin sınıfta kalacağı kesinleştiğinden okula gelmedikleri belirtilmiştir

Öğretim programının içeriğinde takip edilen sıranın yanlış olduğu kanısında olan üç öğretmenin görüşleri 'Konu sıralaması yanlış' kodu altında birleştirilerek içeriğe yönelik sorunlar arasına yerleştirilmiştir. Yapılacak gerekli düzeltmeler neticesinde daha anlamlı öğrenmelerin olacağını savunan öğretmen ifadelerinden bir tanesi aşağıda verilmiştir:

"Konuların sıralamasında biraz problem var. Örneğin, bir öğrenci geometride üçgenleri tam olarak öğrenmeden trigonometriği öğrenmek zorunda kalıyor. Bu geçişlerde problem yaşayabiliyoruz." [Ö2]

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde, içerik teması altındaki öneri kategorisinde iki farklı kod oluşturulmuştur. İlk olarak üç öğretmen tarafından dile getirilen 'Dokuzuncu sınıf matematik ve geometri öğretim programları hafifletilmeli' kodu yer almaktadır. Bu ifade, öğretmenlerin oldukça sorun yaşadıklarını belirttikleri geometri ve matematik öğretim programına bir çözüm sunmaktadır. Konuyla ilgili öğretmen ifadeleri aşağıdaki verilmiştir:

"Madem liseler dört yıla çıktı konu başlıkları olarak on tane konu yerine beş altı konu olsaydı öğrenciler dokuzuncu sınıfta biraz daha rahat ederlerdi." [Ö2]

"Geometri dersinin içeriği yoğun. Bazı konular çıkarılabilir. Ya da daha kolay konular eklenebilir." [Ö5]

Programın içeriğiyle ilgili bir diğer öneri ise üç öğretmen tarafından dile getirilen 'Mantık konusu programdan çıkartılmalı' ifadesidir. Görüşülen öğretmenler, öğrencilerin mantık konusunu anlamada güçlük yaşadıklarını ancak üniversite sınavındaki sorularda da mantık konusuna yer verildiğinden anlatmak zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Konuyla ilişkin öğretmen ifadeleri aşağıda verilmiştir:

"Dokuzuncu sınıfta çıkarılmasını düşündüğümüz konu matematik dersinde mantık konusudur. Yani gerek yok diye düşünüyorum. Çünkü öğrenci liseye ilk başladığında dokuzuncu sınıfın ilk 2-3 haftasında mantık konusunu görüyor. Lise hayatı boyunca hiçbir konuyla bağlantısı olmayan bir konu olduğu için bırakın gelecek seneyi bir ay sonra bile en iyi öğrenen çocuk unutuyor." [Ö2]

"Öğrenme – Öğretme Süreci" Temasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tablo 4. 'Öğrenme-Öğretme Süreci' Temasına Ait Kategori, Kod Ve Frekanslar

Tema	Kategori	Kod	Frekans
Öğrenme Öğretme Süreci	Sorun	Programın öğretmenlere iyi tanıtılmaması	4
		Öğretmenlerin düşünce yapısı	5
		Öğretmen ve öğrencinin yeni rolünü uygulayamama	5
		Okul türü etkisi	3
		Zaman	2
	Öneri	Öğretmen eğitimi	4
		Geometri ders saati arttırılmalı	1
		Matematikte teorik ve pratik ders uygulaması	1

Ortaöğretim matematik öğretim programındaki öğrenme-öğretme sürecinin sorgulandığı bu temada öğretmenler, öğrenme-öğretme sürecinde gördükleri sorunları ve çözüm önerilerini dile getirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar neticesinde öğrenme-öğretme süreci teması sorun ve öneriler olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır. Görüşülen öğretmenlerden dördü 'Programın öğretmenlere iyi tanıtılmaması' ifadesini öğrenme öğretme sürecinin sorunu olarak belirtmişlerdir. Yeni bir altyapıyla hazırlanan programda planlanan öğrenme-öğretme süreçleri öğretmenlere iyi bir şekilde tanıtılmadığından uygulama da problemlerin yaşandığı belirtilmektedir. Konuyla ilgili öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Birçok öğretmen ders kitaplarını kullanmıyor ya da beğenmiyor. Uygulamanın yanlış olduğu kanısındalar. Yeni sisteme geçilirken öğretmenlerin ciddi bir şekilde bilinçlendirilmemesinin bu durumun en önemli sebebi olduğunu düşünüyorum." [Ö4]

Öğrenme –öğretme sürecinde belirlenen ve en çok üzerinde durulan sorunlardan biri ise 'Öğretmenlerin düşünce yapısı' ifadesidir. Görüşülen öğretmenler programın uygulanmasında öğretmenlerin programa karşı tutumlarını, meslek hayatlarında eğitime karşı oluşturdukları yapının etkisi üzerinde durmuşlardır. Programın tam manasıyla uygulanamamasında, öğretmenlerin yeniliklere

açık olmayan düşünce yapısının olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmenler bu noktada kendilerine yönelik özeleştirici de yapmaktadırlar. Konuyla ilgili öğretmen ifadeleri aşağıda verilmiştir.

"Yeniye adapte olmakta eğitim-öğretim camiası olarak çok ciddi sıkıntılarımız var. Yenilenmeye açık değiliz biraz özeleştirici olsun. Yani yıllardır aynı tip ders anlatıp da hiç kendisini yenilemeyen notlarını yenilemeyen arkadaşlarımız da var. Genellikle işte böyle gelmiş böyle gider gibi bir düşünce var." [Ö2]

"Siz ne kadar materyalinizi, kitabınızı yapılandırmacı yaparsanız yapın, kafalar yapılandırmacı olmadığı sürece bir yere gitmez."[Ö6]

Öğrenme-öğretme sürecinde yeni program, yapılandırmacı eğitimin gereği olarak öğretmen ve öğrencinin de rollerini değiştirmiştir. Öğrenciyi derste daha aktif kılarken öğretmeni de öğrenmede yol gösterici olarak tayin etmiştir. Görüşülen öğretmenler programdaki bu yeni yapıyı kullanamadıklarını belirterek öğrenme-öğretme sürecindeki sorunlara 'Öğretmen ve öğrencinin yeni rolünü uygulayamama' ifadesini de eklemişlerdir. Bu konuyla ilgili öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Çok istemişimdir hani, hep öğrenci merkezli olsun bu iş. Yani sanki öğrenci merkezli olunca öğretmenin üzerindeki yükte hafifleyecek gibi. Yani öyle olmayı çok isterim. Hani bir orkestra şefi gibi yönlendireyim. Yani bırakın orkestra şefliğini her türlü çalgıya siz koşuyorsunuz. Yani hani diyolar ya öğrenci merkezli olsun. Öğrenciyi kesinlikle işin içine dahil edemiyoruz. Çünkü zaman ona müsait değil. Hadi öğrenci eksenli olalım uğraşalım. İnanın ben onuda denedim geçen sene. Ben hep geri planda kalayım. Kitaplarada baktım ona uygun gibi öğrenciler ön planda. Sonra baktım ki müfredatın gerisinde kalıyorum. Ve elime ne geçiyor diye bakıyorum çok ciddi bir kazanımda yok. Değer mi değmez mi? Yok. Öğretmen merkezli olmakta her zaman fayda olduğunu düşünüyorum."[Ö1]

"Tam olarak uygulayabilsek güzel olduğunu düşünüyorum. Ama tam olarak uygulayamıyoruz. Bir şeyler engel oluyor. Bizden kaynaklanıyor veya öğrenciden kaynaklanıyor. İşte bir şeyler yetişmiyor. Böyle kaygılarımız oluyor. Bunlar belki çok geçerli kaygılar değil ama her şeye rağmen tam uygulayamıyoruz."[Ö4]

Öğretmen ve öğrencinin yeni rolüyle alakalı olarak ortaya çıkan sorunlar gözlemlerle de belirlenmiştir. Gerek düz liselerde gerekse de sınavla öğrenci alan liselerde öğrenim yine eski haliyle devam etmektedir. Öğrenciler hazır bilginin alıcısı durumundadır.

Verilerin analizi sonucu öğrenme-öğretme sürecinde ortaya çıkan bir diğer sorun 'Okul türü etkisi' olarak belirlenmiştir. Yani görüşülen öğretmenler ortaöğretim okullarının türüne bağlı olarak bu programın uygulanabilirliğinin değiştiğini iddia etmektedir. Öğretmen görüşleri incelendiğinde bir çelişki olduğu görülmüştür. Öğretmenler programın uygulanabilirliğini, kendi okulları dışındaki ortaöğretim okulu türlerine yüklemektedirler. Konuyla ilgili öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Programın uygulanabilirliği, öğrenci seviyesinin düşük olduğu okullarda daha fazla. Şuan görev yaptığım okula göre daha önce görev yaptığım Ticaret lisesinde bu programı uygulamak daha kolaydı."[Ö4]

"Bizim okulda bu programı uygulamak zor oluyor. Bu program öğretmen lisesi ve fen lisesi gibi okullara gerçekten çok rahat uygulanabilir. Bir yıl öğretmen lisesinde görev yaptım. Orada her şeyi rahatlıkla uygulayabiliyordum ama burada yapamıyorsun. Yani

öğrencilerle farklı şekilde ilgilenmek zorundasın. Rehberlik daha ağır basmak zorunda. Çünkü öncelikli genel bazı eksiklikleri var.”[Ö3]

Öğrenme-öğretme sürecinde görüşülen öğretmenler son olarak 'Zaman' ifadesini sorun olarak nitelendirmişlerdir. Yani programın yoğun olması nedeniyle zamandan yana sıkıntı çektiklerini, içeriği tamamlamada zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Ben anlatacağımı anlatıyorum fakat ekstra soru çözeyim diye kalkışsan çok ciddi bir zaman kaybı oluyor. Ben müfredata paralel gidiyorum. Çoğu arkadaş müfredatın gerisinde olduklarına dair serzenişte bulunuyorlar. Örneğin, YGS'deki Mat1 sorularının tümü lise-1 konularından oluşuyor. Ama bu dersin süresi haftada dört saat. Bu konuların tümünü anlatmaya zamanımız yetmiyor.”[Ö1]

Araştırmadaki öğrenme-öğretme teması altındaki öneri kategorisinde ise görüşülen öğretmenler programda gördükleri sorunlara yönelik çözüm önerilerini dile getirmişlerdir. Programın öğretmenlere iyi tanıtılmadığını sorun kategorisinde belirten öğretmenler 'Öğretmen eğitimi' ifadesini bu konuya çözüm olarak sunmuşlardır. Konuyla ilgili öğretmen ifadeleri aşağıda verilmiştir:

"Yani öğretmen merkezli ne demek? Öğrenci merkezli ne demek? Formasyon bilgisine sahip olan arkadaşlar net bir şekilde bunun sınırlarını çizse de herkes yerini konumunu bilse ona göre davranırsa.”[Ö1]

"Derslerin işleyişinde öğrenci merkezli eğitimin olması gerektiğine dair özellikle branş bazında ciddi seminerler verilirse çok yararlı olur düşünüyordum.”[Ö8]

Öğretmenler, öğrenme-öğretme sürecindeki önerilere 'Geometri ders saati artırılmalı' ve 'Matematikte teorik ve pratik ders uygulaması' ifadelerini de eklemişlerdir. Geometride haftalık 2 saatlik sürenin yetersizliğinden dolayı ders saati artırılmalı önerisinde bulunmuşlardır. Matematikte ise yine konu yoğunluğunu tam manasıyla sunabilmek için teorik ve pratik ders uygulamasına geçilmesi önerisini dile getirmişlerdir. Konuyla ilgili ifadeler aşağıda verilmiştir:

"9. sınıf geometri dersinde mademki bu kadar konu var ders saati 2 değil de en az 3 olsaydı.”[Ö2]

"Üniversite de olduğu gibi lisede de matematik dersi teorik ve uygulama gibi ikiye bölünebilse. Mesela ders haftalık 5 saat olsa bunun 3'ü teorik 2'si uygulama yapılsa. Uygulamaya yönelik biraz vaktimiz kalsa iyi olur diye düşünüyorum.”[Ö2]

"Ders Kitabı" Temasıyla İlgili Öğretmen Görüşleri

Tablo 5. 'Ders Kitabı' Temasına Ait Kategori, Kod Ve Frekanslar

Tema	Kategori	Kod	Frekans
Ders Kitabı	Sorun	Etkinlikleri uygulayamama	4
		Örneklerin özensiz, zor ve yetersiz olması	5
		Kitabı kullanamama	3
	Öneri	Bilim adamlarına yer verme	1

Ortaöğretim matematik öğretim programı için kullanılan ders kitabının sorgulandığı bu temada öğretmenler, matematik ve geometri olmak üzere her iki kitap için de gördükleri sorunları ve çözüm

önerilerini dile getirmişlerdir. Yapılan görüşmelerin analizi sonucunda oluşan ders kitabı teması, ders kitabına yönelik sorun ve öneri olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır. Sorun kategorisinde öğretmenlerin belirttiği ifadelerden birisi '*Etkinlikleri uygulayamama*'dir. Öğretmenler, yeni matematik ve geometri kitaplarındaki etkinlikleri çeşitli sebeplerle uygulayamadıklarını ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili öğretmen ifadeleri aşağıda verilmiştir:

"Her ders için uygulayamıyoruz. Ben o etkinlikleri diğer okulda yani seviyenin düşük olduğu okulda daha iyi uygulayabiliyordum. Ama bu okuldaki öğrenci seviyesi yüksek olduğundan bu etkinlikler yeterli gelmiyor. Öğrenciler yeni şeyler istiyor."[Ö4]

Ders kitabına yönelik bir diğer sorun ise örneklerle alakalıdır. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde '*Örneklerin özensiz, zor ve yetersiz olması*' ifadesi ortaya çıkmaktadır. Örnekler farklı açılardan yaklaşan öğretmenler, örneklerin sayısını az bulmaktadır. Bunun yanında çok kolay bir örnekten birden çok zor bir örneğe geçildiğini; ayrıca örneklerin çözümünden elde edilen sayıların çok uç değerler olduğunu ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili öğretmen ifadeleri aşağıda verilmiştir:

"Müfredat ağır kitaplar çok düzensiz hazırlanmış. Aslında içerikleri güzel, ama seçilen sorular örnekler biraz zor. Çünkü sonucu bulmak için bayağı uğraşılıyor. Öyle sonuçlar buluyoruz ki öğrenci bile şaşırıyor."[Ö7]

Ders kitabına yönelik görüşülen öğretmenlerin belirttiği son bir sorun ise '*Kitabı kullanamama*' olarak ifade edilmektedir. Öğretmenler çeşitli sebepler sıralayarak ders kitabını kullanmadıklarını ya da kullanamadıklarını belirtmişlerdir. Konuyla ilgili öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Ben öğretmen olarak ders kitaplarına baktığım zaman birçok şeyi anlayamıyorum, Zaten çocuğa ders kitabı itici geliyor. Kimse alıp da okumuyor. Yani çok bir cazibesi yok."[Ö2]

"Ders kitapları çok ciddiyetle takip edilmiyor. Genellikle hedef YGS ve LYS ağırlıklı olduğu için dersane kitapları ders kitaplarına göre daha aktif olarak kullanılıyor."[Ö8]

Ders kitaplarına dair belirlenen bu sorun gözlemlerde de ortaya çıkmıştır. Sınıflarda ders anlatımı esnasında ders kitaplarına başvurulmadığı ve ayrıca konuların öğretmenler tarafından belirlenen başka kaynaklardan sunulduğu gözlenmiştir.

Ders kitabı teması altındaki öneri kategorisinde ise öğretmenler '*Bilim adamlarına yer verme*' şeklinde bir düşünce sunmuşlardır. Konularla ilgili özellikle Türk ve Müslüman bilim adamlarının hayatları ve yaptıklarına yer verilmesini istemişlerdir. Konuyla ilgili ifade aşağıda verilmiştir:

"Ders kitaplarında Türk ya da Müslüman matematikçilerin hayatlarına, onların yaptıklarına fotoğraflarıyla birlikte yer verilmelidir. Bu, öğrencilerin derse karşı motivasyonunu artıracaktır."[Ö1]

"Ölçme-Değerlendirme" Temasıyla İlgili Öğretmen Görüşleri

Tablo 6. 'Ölçme Değerlendirme' Temasına Ait Kategori, Kod Ve Frekanslar

Tema	Kategori	Kod	Frekans
Ölçme Değerlendirme	Sorun	Zaman problemi	1
		Okul seviyesi	2
	Öneri	Öğrencilere sınavlarda formülleri serbest	1

bırakmak

Ortaöğretim matematik öğretim programında uygulanması önerilen ölçme-değerlendirme yöntemlerinin sorgulandığı bu temada öğretmenler, yeni belirlenen ölçme-değerlendirme yöntemlerinde gördükleri sorunları ve çözüm önerilerini dile getirmişlerdir. Ancak yapılan görüşmeler neticesinde, öğretmenlerin programda önerilen ve sürece yönelik değerlendirmeyi içeren bu yöntemleri kullanmadıkları görülmüştür. Bu sebepten dolayı da konuyla ilgili fazla sayıda sorun ve öneri ortaya koyamamışlardır. Ölçme değerlendirme teması altındaki sorun kategorisinde, öğretmen görüşleri '*Zaman problemi*' ve '*Okul seviyesi*' kodları altında toplanmıştır. Bu kodlarla öğretmenler, ölçme değerlendirmeye ait yeni yöntemlerin uygulanmasında zaman eksikliğini neden göstermişlerdir. Ayrıca okul seviyesinin bu yöntemlerin uygulanmasında belirleyici olduğunu savunmuşlardır. Konuyla ilgili öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

"Aslında klasiğin dışına çok çıkmıyoruz. Bu durum bulunduğumuz okulun şartlarından da kaynaklanıyor olabilir. Siz ne kadar yenilik yapmaya çalışsanız da belli bir noktadan sonra ümidiniz kırılıyor." [Ö2]

"Yeni ölçme değerlendirme yaklaşımlarını çok uygulayamıyoruz. Her kazanımı tek tek değerlendirme şansımız olmuyor. Evet işte şu sınıfta yirmi kişiyle şu etkinlik yapıldı şu kazanımlar elde edildi. Bunların çok böyle çetelesini tutamıyoruz ama bunu işte sınavlarda yapmaya çalışıyoruz. Bunu yetiştirme şansımız yok." [Ö4]

Sınıflarda yapılan gözlemlerde de hiçbir öğretmenin süreci değerlendirmeye yönelik olan ölçme değerlendirme faaliyetlerini kullanmadıkları, değerlendirmeye yönelik bilginin sorgulandığı yazılı yoklama türünü kullandıkları gözlenmiştir.

Ölçme değerlendirme yöntemlerine yönelik öneri kategorisinde ise '*Öğrencilere sınavlarda formülleri serbest bırakmak*' ifadesi öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Konuyla ilgili öğretmen ifadesi aşağıda verilmiştir:

"Soruların öncülü olarak kullanılan formülleri öğrenciler sınavlarda rahatlıkla kullanabilmelidirler." [Ö4]

"Program" Temasıyla İlgili Öğretmen Görüşleri

Tablo 7. 'Program' Temasına Ait Kategori, Kod Ve Frekanslar

Tema	Kategori	Kod	Frekans
Program	Sorun	Dört yıllık sürenin uzunluğu	2
		Programdaki yöntemle sınav yönteminin gelişmesi	2
	Öneri	Kredili sisteme geçme	1

Ortaöğretim matematik öğretim programı hakkında genel düşüncelerin sorgulandığı bu temada öğretmenler, programın geneline dair belirledikleri sorunları ve çözüm önerilerini dile getirmişlerdir. Programın genel yapısı hakkındaki görüşleri barındıran bu tema sorun ve öneri olmak üzere iki alt kategoriye ayrılmıştır. Sorun kategorisindeki öğretmen görüşleri incelendiğinde '*Dört yıllık sürenin uzunluğu*' ve '*Programdaki yöntemle sınav yönteminin gelişmesi*' ifadeleri ile karşılaşılmaktadır. Öğretmenler, programın dört yıla yayılması sonucu öğrencilerin liseden bir yaş daha büyüyerek mezun olduğunu, bunun yanında düz liselerde çoğu öğrencilerin de bir yıl sınıfta kaldığı düşünülünce

öğrenciler için bu sürenin çok uzun olduğunu ifade etmişlerdir. Belirlenen diğer bir sorun ise yapılandırmacı yöntemle anlatılan derslerin, dört yıl sonunda girilen üniversite sınavıyla bağdaşmadığıdır. Konuyla ilgili öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

"Mesela bizim okulumuzu şöyle düşünelim dört yıl, özellikle okumaya niyeti olmayan çocuklar lise son sınıfta çok problem oluyorlar. Birde bir sene lisede kaldıkları zaman ki bunların çoğu kalıyor. Öğrenci geliyor 20 yaşına. Öğretmenimiz 22 yaşında 23 yaşında. Yani sıkıntılı bir durum oluyor. Çocuğun okula olan bakış açısı artık bıkkınlık derecesine geliyor."[Ö2]

"Mesela 11. ve 12 sınıflarda. etkinlik uygulama şansınız yok ve tamamen artık yine teste dayalı. Test ile uygulanan bu sistem çelişiyor."[Ö4]

Program hakkında öğretmen görüşlerinden ortaya çıkan öneri ise 'Kredili sisteme geçme' ifadesidir. Konuyla ilgili öğretmen ifadesi aşağıda verilmiştir:

"Yıllar önce benim öğrencilik dönemimde kredili sistem uygulanmıştı. Başarılı öğrenciyi teşvik eden bir sistemdi. Ben iki buçuk senede bitirmiştım liseyi."[Ö2]

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretim programlarının, uygulamada ne derece etkili olacağı önceden kesin olarak belirlenememektedir. Programla ilgili kesin yargıya, ancak uygulandıktan sonra varlabilmektedir. Bu nedenle programlar, uygulama süreci boyunca öğrenmeyi engelleyen faktörler belirlenerek sürekli olarak değerlendirilmelidir (Saylan, 2001). Türkiye'de program değerlendirme çalışmalarına bakıldığında ilk çalışmaların 1944 yılında ilkökul programlarının değerlendirilmesine yönelik olarak yapıldığı görülmektedir (Yüksel, 2010). ABD 'de var olan ve eğitim sistemlerini özellikle matematik programlarını değerlendirmeye yönelik olan NCTM (National Council of Teachers of Mathematics) gibi güçlü kuruluşlar ülkemizde olmadığından, bu görev üniversite ve bakanlıkta çalışan eğitimcilerde düşmektedir (Baki, 2008). Bu bağlamda, 2005-2006 öğretim yılında yeni bir anlayışla liselerimizde uygulamaya konulan matematik öğretim programının etkililiği, programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin görüşleri temel alınarak çalışmada incelenmiştir. Programa dair sorun ve çözüm önerileri saptanmıştır.

Görüşlerin sınıflandırılarak incelendiği bu çalışmada, programa dair sorunlardan biri belirlenen kazanımlarla ilgilidir. Öğretmenler programda belirlenen kazanımları genel olarak konulara uygun olarak nitelendirmelerine karşın okul türü ve öğrenci seviyesinden kaynaklanan sorunlara dikkat çekmektedirler. Fen liseleri ve meslek liseleri gibi öğrencilerin bilgi açısından farklı düzeyde oldukları okullarda aynı kazanımların kazandırılmaya çalışılması öğretmenleri zorlamaktadır. Benzer şekilde meslek liseleri ya da düz liselerdeki öğrenciler, program tarafından kazandırılması hedeflenen kazanımları tam olarak edinemediklerinden başarısız olarak nitelendirilmektedirler. Görüşülen öğretmenler bu sorunun aşılması için her okul türüne göre uygun hale getirilebilen esnek bir matematik programı önermektedir. Tomal ve Şenol (2007)'un dokuzuncu sınıflara uygulanan yeni coğrafya öğretim programını öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirdikleri çalışmalarında da programın kazanımlarına dair benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bunun yanında sınıf ortamlarının içinde oluşan seviye farklılıkları da kazanımların her öğrenciye tam olarak kazandırılmasını engellemektedir. Okul yönetimlerinin sınıfları oluştururken bu önemli noktayı göz önünde bulundurması gerekir.

Programdaki diğer bir sorun içerikle ilgilidir. Görüşülen öğretmenler geometrideki konu yoğunluğundan oldukça rahatsız olduklarını ve tüm geometri konularını haftada iki saat dersle anlatmanın mümkün

olmadığını dile getirmişlerdir. Yoğun içerik karşısında ders saatinin az olması noktasındaki sorunlar Tomal ve Şenol (2007)'un çalışmasıyla da desteklenmektedir. Öğretmenler, konulara kısaca değinilip geçildiğinde, o konuyla ilgili sorulara yönelen öğrencilerin çözüme ulaşamadıklarını, sürecin sonunda da özellikle temel bilgileri eksik olan öğrencilerin geometriden hiçbir şey öğrenemediklerini belirtmişlerdir. Bu durum başarısız öğrenci sayısını da arttırmıştır. Geometrinin yanında matematik öğretim programı da oldukça yoğundur. Özellikle düz liselerde yıl sonlarında öğrenci bulmak zor olduğundan bazı konular öğrenilemeden geçilmektedir. İçerikle alakalı olarak kimi öğretmenler mantık konusunun programdan çıkarılmasını istemektedirler. Fakat bu durumun öğrencilerin soyut düşünme ve bağlantı kurma yeteneklerini engelleyebileceği düşünülebilir.

Programın öğrenme-öğretme sürecine dair en önemli sorunu hiç kuşkusuz öğretmenlerin bu yeni sistemdeki yapıya uymayan gelenekçi eğitim anlayışları oluşturmaktadır. Yapı itibariyle yeniliklere fazla açık olmayan eğitim camiası bu yeni uygulamayı henüz tam anlamıyla içselleştirememiştir. Özellikle hizmet süresi 10 yılın üzerindeki öğretmenlerle yapılan görüşmelerden de ortaya çıktığı gibi konuların öğretiminde eski sisteme devam edildiği veya yeni sistemin gerektirdiklerinin eski sisteme göre uyarlandığı görülmektedir. Benzer sonuçlar Yurday (2006)'ın yeni ortaöğretim matematik programına dair öğretmen görüşlerini aldığı çalışmasıyla da paralellik göstermektedir. Öğretmenler, yeni sistemin uygulanması noktasında çeşitli sorunlar dile getirmektedirler. Sınavla öğrenci alan okullardaki öğretmenler yeni programı öğrencilerin seviyesinin altında olduğu için uygulayamadıklarını; düz lisedeki öğretmenler ise programın sınavla öğrenci alan okullarda daha iyi uygulanabileceğini, kendi okullarındaki öğrenci seviyelerinin buna uygun olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin böyle bir düşünce yapısına sahip olmalarında programın tam olarak öğretilmemesinin etkisi çok büyüktür. Hizmet içi eğitimlerin yetersizliği veya programın sadece teorik olarak anlatılması programın tam anlamıyla uygulanmasına engel teşkil etmektedir. Ortaya çıkan bu sonuç Bal (2008), Coşkun (2005) ve Kurt ve Yıldırım (2010)'ın çalışmalarıyla da benzerlik göstermektedir. Bu sorunu gidermenin en etkili yollarından biri öğretmen eğitimleridir.

Programın barındırdığı yeni yaklaşım doğrultusunda oluşturulan ders kitapları hakkında da görüşülen öğretmenler çeşitli sorunlar belirtmişlerdir. Eski öğretim programlarındaki yoğun bilgi barındıran matematik ve geometri kitaplarının yerini alan yeni kitapların özensiz hazırlandığını ve örneklerin yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Görüşülen öğretmenlerden çoğu kitapların kimi kısımlarını kendilerinin bile anlamakta zorlandıklarını, bu sebeple ders kitaplarını yetersiz buldukları için başka kaynaklara yöneldiklerini belirtmişlerdir. Ders kitaplarının yetersizliği noktasında ortaya çıkan bu sonuç, Morgil ve Yılmaz (1999)'ın yaptığı çalışmayla benzerlik göstermektedir. Ders kitaplarının verimli bir şekilde kullanılmaması, programın amacına ulaşmasına engel olmaktadır.

Programın yenilik getirdiği ölçme değerlendirme süreçlerine dair sorunların başında zaman problemi gelmektedir. Görüşülen öğretmenler programda uygulanması öngörülen ve sürece yönelik değerlendirmeyi amaçlayan bu yöntemlerin oldukça zaman aldığını ve kullanışlı olmadıklarını düşünmektedirler. Hatta görüşülen bir öğretmen bu tarz etkinliklerin ilköğretime yönelik olduğunu belirtmiştir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğretmenlerin hemen hemen hepsi ölçme değerlendirme tekniği olarak yazılı yoklamayı kullandıklarını ifade etmişlerdir. Benzer sonuçlar Karakuş (2010), Bal (2008) ve Tomal ve Şenol (2007) çalışmalarıyla da paralellik göstermektedir.

Programda uygulanan yaklaşımla, dört yıllık süreç sonundaki sınav sisteminin birbiriyle çelişmesi öğretmenlerin programa temkinli yaklaşımlarına neden olmaktadır. Büyük bir kısmı, bilgiyi ölçmeye yönelik olan üniversite sınavı birçok uygulamaya engeldir. Öğretmenler programın tüm gerekliliklerini yerine getirerek ders anlattıklarında programı yetiştiremediklerini ve önemli bir kazanım elde edemediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin, öğretim programındaki yaklaşım ile üniversiteye giriş

sisteminin gelişmesine dair dile getirdikleri eleştiriler Tomal ve Şenol (2007)'un çalışması tarafından da desteklenmektedir.

Yeni matematik öğretim programının uygulanması ile ilgili öğretmenler birçok noktada zorlanmaktadırlar. Programın tam manasıyla uygulamaya geçmesi ve benimsenmesi için zamana ihtiyaç vardır. Zamanın yanında en önemli noktalardan birisi de öğretmenleri bu konuda gerçekten bilinçlendirecek hizmet içi eğitim seminerleridir. Bu sayede öğretmenler, programın uygulanması esnasında karşılaşılabilecekleri problemlere daha etkin çözümler bulabilecek yeterliliğe sahip olabilirler. Ortaöğretim programı ilköğretim programına göre daha geç uygulanmaya başlandığından bu konuda yapılan değerlendirme çalışmaları da oldukça azdır. Bu nedenle ortaöğretim matematik öğretim programının değerlendirme çalışmalarına daha çok yer verilmelidir. Özellikle ortaöğretimin her sınıf düzeyi için, ayrı ayrı matematik öğretim programlarının değerlendirilme çalışmaları daha detaylı sonuçlara ulaşmayı sağlayacaktır. Böylece öğretim programının etkililiğinin artırılması sağlanabilir. Değerlendirme çalışmalarını yaparken insan davranışlarını ve düşüncelerini en etkili şekilde ortaya çıkarabilecek kalitatif yöntemler kullanılmalıdır. Bu yöntemlerle yapılan değerlendirme çalışmaları neticesinde programların geliştirilmesine ve daha etkili bir şekilde uygulanmasına katkı sağlanmış olacaktır.

Kaynakça

- Aközbek, A. (2008). *Lise I. sınıf matematik öğretim programının CIPP değerlendirme modeli ile öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (genel liseler, ticaret meslek liseleri, endüstri meslek liseleri)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aksu, H. H. (2008). Öğretmenlerin yeni ilköğretim matematik programına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 1-10.
- Anderson, D. S. ve Piazza, J. A. (1996). Changing beliefs: Teaching and learning mathematics in constructivist preservice classrooms. *Action in Teacher Education*, 18(2), 51-62.
- Anılan, H. ve Sarier, Y. (2008). Altıncı sınıf matematik öğretmenlerinin matematik dersi öğretim programının uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(16), 128-141.
- Baki, A. (2008). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi*. Ankara: Harf Eğitim Yayıncılığı.
- Bal, A. P. (2008). Yeni ilköğretim matematik öğretim programının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Çanakkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 53-68.
- Bulut, M. (2007). Curriculum reform in Turkey: a case of primary school mathematics curriculum. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3(3), 203-212.
- Burkhardt, H., Fraser, R. ve Ridgway, J. (1990). The dynamics of curriculum change. I. Wirszup ve R. Streit (Ed.), *Developments in school mathematics around the world* içinde (Vol. 2, s. 3-30). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Coşkun, E. (2005). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğretmen ve öğrencilerinin yeni türkçe dersi öğretim programıyla ilgili görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 421-476.
- Cuban, L. (1993). The lure of curricular reform and its pitiful history. *Phi Delta Kappan*, 75(2), 182-185.
- Demirci, C. (2009). Constructivist learning approach in science teaching. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 24-35.

- Duru, A. ve Korkmaz, H. (2010). Öğretmenlerin yeni matematik programı hakkındaki görüşleri ve program değişim sürecinde karşılaşılan zorluklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 67-81.
- Ersoy, Y. (2003). Teknoloji destekli matematik eğitimi-1: Gelişmeler, politikalar ve stratejiler. *İlköğretim-Online*, 2(1), 18-27. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol2say1/v02s01c.pdf?ref=imagesview.com> adresinden 15.05.2011 tarihinde alınmıştır.
- Ersoy, Y. (2005). Matematik eğitimini yenileme yönünde ileri hareketler-I: Teknoloji destekli matematik öğretimi. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, <http://www.tojet.net/articles/42>. adresinden 16 Ocak 2006 tarihinde alınmıştır.
- Frykholm, J. A. (1995). *The impact of the NCTM Standards on preservice teachers' beliefs and practices*. ERIC veritabanından alınmıştır. (ED383669)
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.
- Gerring, J. (2007). *Case study research principles and practices*. New York: Cambridge University Pres.
- Gooya, Z. (2007). Mathematics teachers' beliefs about a new reform in high school geometry in Iran. *Educ Stud Math*, 65, 331-347.
- Halat, E. (2007). Yeni ilköğretim matematik programı (1-5) ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9, 63-88.
- Handal, B., ve Herrington, A. (2003). Mathematics teacher' beliefs and curriculum reform. *Mathematics Education Research Journal*, 15(1), 59-69.
- Howson, G., Keitel, C. ve Kilpatrick, J. (1981). *Curriculum development in mathematics*. Cambridge ve New York: Cambridge University Press.
- Karakuş, F. (2010). Ortaöğretim matematik dersi öğretim programında yer alan alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 457-488.
- Knapp, N. P. ve Peterson, P. L. (1995). Teachers' interpretations of "CGI" after four years: meanings and practices. *Journal For Research in Mathematics Education*, 26(1), 40-65.
- Knuth, E. J. (2002). Secondary school mathematics teachers' conceptions of proof. *Journal for Research in Mathematics Education*, 33(5), 379-405.
- Koç, Y., Işıksal, M. ve Bulut, S. (2007). Elementary school curriculum reform in Turkey. *International Education Journal*, 8(1), 30-39.
- Koehler, M. S. ve Grouws, D. A. (1992). Mathematics teaching practices and their effects. D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning, A project of the National Council of Teachers of Mathematics* içinde (s. 115-125). New York: Macmillan.
- Konting, M. M. (1998). In search of good practice: A case study of Malaysian effective mathematics teachers classroom teaching. *Journal of Science and Mathematics Education in South East Asia*, 20(2), 8-20.
- Korkmaz, İ. (2006). Eğitim programı: tasarımı ve geliştirmesi. A. Doğanay, & E. Karip (Ed.). *Öğretimde planlama ve değerlendirme* içinde (s. 3-30). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kurt, S. ve Yıldırım, N. (2010). Ortaöğretim 9. Sınıf kimya dersi öğretim programının uygulanması ile ilgili öğretmenlerin görüşleri ve önerileri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 91-104.

- Martin, P. (1993). An evaluation of the effects of the Victorian Certificate of Education on mathematics teachers. Paper presented at the 16th Annual Conference of the Mathematics Education Research Group (MERGA), Brisbane.
- MEB, (2005). *Matematik dersi öğretim programı ve kılavuzu (9 - 12. sınıflar)*. Ankara.
- Morgil, F. İ., ve Yılmaz, A. (1999). Lise X. sınıf, kimya II ders kitaplarının öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 26-41.
- Prawat, R. (1990). *Changing schools by changing teachers' beliefs about teaching and learning* (Elementary Subjects Center Series, No. 19). East Lansing: Michigan State University, Institute for Research on Teaching.
- Saylan, N. (2001). Ortaöğretim öğretmenlerinin program tasarısı ile ilgili görüşleri ve tasarım süreçlerindeki davranışlarının belirlenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(6), 1-13.
- Sosniak, L. A., Ethington, C. A. ve Varelas, M. (1991). Teaching mathematics without a coherent point of view: Findings from the IEA Second International Mathematics Study. *Journal of Curriculum Studies*, 23(2), 119-131.
- Sowell, E. ve Zambo, R. (1997). Alignment between standards and practices in mathematics education: experiences in Arizona. *Journal of Curriculum and Supervision*, 12(4), 344-45.
- Tomal, N. ve Şenol, E. (2007). Lise 1. sınıf coğrafya öğretim programının öğretmenlerce değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 175, 67-97.
- Umay, A. (2004). *Matematik eğitiminde değişim*. Matematikçiler Derneği. http://www.matder.org.tr/index.php?option=com_content&view=article&id=80:matematik-egitiminde-degisim-&catid=8:matematik-kosesi-makaleleri&Itemid=172 adresinden 20.05.2011 tarihinde alınmıştır.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2002). *Case study research design and methods* (3. baskı). London: Sage Publication
- Yurday, H. (2006). *Lise matematik öğretmenlerinin yeni öğretim programına yaklaşımları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Yüksel, İ. (2010). *Türkiye için program değerlendirme standartları oluşturma çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Wilson, S. M. (1990). A conflict of interests: The case of Mark Black. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12, 309-326.

EXTENDED ABSTRACT

This study aims to thoroughly analyze teachers' ideas about the gains, content, learning-teacher process, assessment and evaluation process, course book stages and generally the 9th grade mathematics curriculum introduced in 2005-2006 school year, and to define practical problems and their resolutions.

As a qualitative approach, case study method is applied as the research design. Thanks to this method, the truths about the research object are achieved through information provided by

participants to the researcher, and also the researcher's own experiences. Teachers' problems about the secondary school, 9th grade mathematics curriculum are obtained through multiple methods like interviews and observation.

Participants of the research are 8 voluntary secondary school math teachers serving at the Erzurum city central during the 2010-2011 school year and selected as per the purposeful sampling method. Semi-structured interviews were carried out to define the ideas of math teachers about the curriculum. For this purpose, the researcher created an interview form of 8 questions. The interviews were recorded with a tape recorder upon the approval of teachers, and later on these interviews were transcribed. After the interviews, the semi-structured observation form was used again by voluntary teachers for observation purposes.

Descriptive analysis and content analysis methods were applied in the data analysis stage. For this purpose, the themes of the transcribed interview data were defined by performing descriptive analysis on research questions. The obtained themes were grouped under six branches of the curriculum: gain, learning-teaching process, content, course book, assessment and evaluation and curriculum. Later on, the data forming these themes went under content analysis. During this idea classification study, one of the questions about the curriculum is related to the gains. Though teachers defined the curriculum gains as generally suitable for the subjects, they also pointed out the problems caused by the school type and student level. A mathematics curriculum flexible enough for every school type is suggested in order to prevent this problem.

Another problem in the curriculum is related to content. The participant teachers reported they were disturbed by the subject intensity in geometry and mathematics. They especially told that it was not possible to teach geometry subjects with 2 lessons (hours) a week. Their suggestion is to lighten the content.

The most significant problem of the curriculum regarding learning-teaching process is the traditionalist education approach which is not compatible with the new system structure. Specifically, as seen in the interviews done with teachers having over a 10-year term of service, the old system is still being applied during the teaching process or requirements of the new system are adapted to the old system. One of the most effective solutions to this problem is the training of teachers.

Another theme consists of course books written in accordance with the new approach. The majority of the interviewed teachers said even they were having troubles understanding some part of the books, thereby resorting to different sources as they found the course books poor and lacking. Inefficient use of course books prevents the curriculum from reaching its aim.

Time problem is among the top priority problems brought by the assessment and evaluation processes revised by the curriculum. Teachers think that these potential methods aiming to perform process-based evaluation are not practical and take too much time. Along with this, almost all of the teachers in the research stated that they are using the written examination method as the assessment and evaluation technique.

Teachers approach cautiously to the curriculum since the examination system at the end of the four-year process contradicts with itself. Most of them think that the university exam which aims to assess the knowledge of students is an obstacle for many applications.

As the secondary school curriculum came into force later than the primary school curriculum, evaluation studies about this subject are very rarely found. Therefore, secondary school mathematics curriculum evaluation studies should be given more weight. Especially, separate math curriculum

evaluation studies will enable more detailed results for each grade of the secondary education. This will help in increasing the effectiveness of the curriculum.

Almanca Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Yabancı Dil Eğitiminde Bilgisayar ve İnternetin Kullanımına İlişkin Görüşleri

German Language Teaching Program Students' Views About the Use of Internet and Computer in Foreign Language Teaching

Ayhan Bayrak

Anadolu Üniversitesi, Türkiye.
abayrak@anadolu.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı, Almanca Öğretmenliği programı öğrencilerinin yabancı dil eğitiminde bilgisayar ve internetin kullanımına ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Katılımcıların belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesinden yararlanılmıştır. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 20 öğrenciden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanan veriler betimsel analiz yoluyla çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların yabancı dil eğitiminde bilgisayar ve internet teknolojilerinin kullanmaya ilişkin olumlu oldukları, bu teknolojilerin yabancı dil eğitiminde hem bir kaynak hem de pratik yapmak için bir araç olduğunu, en büyük dezavantajının güvenlik olduğunu ifade ettikleri bulunmuştur. Bu sonuçlara bağlı olarak bilgisayar ve internet teknolojilerinin yabancı dil öğretimi konusunda öğrencilerin bilgilendirilmesi ve yönlendirilmesi şeklinde öneriler getirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: *Alman Dili Eğitimi; Bilgisayar Destekli Yabancı Dil Eğitimi; İnternet ve Yabancı Dil.*

Abstract

The purpose of the present study was to reveal the views of students from the department of German Language Teaching about the use of computer and Internet in foreign language teaching. The maximum variation sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used. The research data collected via semi-structured interviews held with 20 students attending the department of German Language Teaching at the Education Faculty of Anadolu University were analyzed and interpreted with descriptive analysis techniques. The research process revealed that the participants had positive views about the use of computer and Internet in foreign language teaching; that these technologies were regarded both as a tool for practice and as a resource in foreign language teaching; and that its biggest disadvantage was related to its safety. Depending on these results, various suggestions were put forward regarding informing and guiding students about the use of computer and Internet technologies in foreign language teaching.

Keywords: *German Language Teaching; Computer-Aided Foreign Language Teaching; İnternet and Foreign Language.*

Giriş

Bilişim çağı olarak kabul edilen günümüzde bilgi teknolojileri ve iletişim tekniklerindeki hızlı gelişim ve değişim, toplum yaşamının her alanını etkilemiştir. İnternetin kullanımı, bilgi kaynaklarına hızlı bir şekilde ulaşılabilmesi sağlamış, sesli ve görüntülü olarak ulusal ve uluslararası iletişime olanak sağlaması ile sınırları ortadan kaldırmıştır. Bu etkileşimden, eğitimin hemen hemen tüm disiplinleri etkilenmiş ve bilgisayarın eğitimde kullanım gerekliliği kaçınılmaz olmuştur. Yabancı dil eğitiminin de bu olgunun dışında kalması düşünülemez duruma gelmiştir.

Bu teknoloji, her tür bilginin dijital ortamda depolanabilmesine ve öğrencilerin kendi yaş ve ihtiyaçlarına uygun materyalle çalışabilmelerine olanak sağlamaktadır. Bilgiye ulaşmada süre ve mekân sorununun bulunmaması, özgün kaynaklara ulaşabilme kolaylığı vb. etmenler eğitim kurumlarının yapısını da etkilemektedir.

Yabancı dil eğitiminde "okuma", "yazma" "dinleme" ve konuşma" olmak üzere dört temel beceri kazandırılmaya çalışılır. Bu dört temel becerinin kazandırılmasına yönelik olarak bilgisayar ve internet, öğrencilere çoklu öğrenme olanağı sunmaktadır. Öğrenciler böylece; yabancı dilde çeşitli özgün metinlere ulaşabilme, öğrenilen dilin dilbilgisi alıştırmalarını tekrar etme, sözcüklerin telaffuzlarını dinleyebilme, çeviri programlarından yararlanabilme, E-Mail, İnternet Forumları, www sayfalarıyla bilgiye ulaşabilme ve paylaşma vb. olanağı kazanmaktadır.

Schulze-Lefer (2000, s.74), yabancı dil eğitiminde internetin fonksiyonunu, kullanım amacına göre 6 noktada toplamaktadır. Bunları;

- Eğitim içeriği/ Eğitim konusu (Bildungsinhalt/Bildungsthema)
- Dil alıştırmaları (Sprachtraining)
- Bilgi (Information)
- İşbirliği (Kooperation)
- İletişim (Kommunikation) olarak sıralamaktadır.

Bilgisayar destekli dil eğitiminin avantajlarını Lee, (2000) güdülenmeyi sağlama, öğrenci başarısını artırma, dil öğretiminde farklı kaynaklar sağlama, yüksek etkileşim olanağı, öğretimi bireyselleştirmeye yönelik olanak sağlama, küresel öğrenme şeklinde sıralamaktadır.

Bilgisayar ve internetin kullanılmasının olumsuz etkileri arasında; var olan bilgilerin geçerlilik ve güvenirlik sorunu, bilgisayar önünde çok uzun süre geçirilmesi sonucu fiziksel rahatsızlıklar, içinde bulunulan sosyal çevreyle iletişimde yaşanan aksaklıklar, teknik ve donanım bilgi yetersizliği, zamanın verimsiz kullanılması vb. sayılabilir.

Roche (2000) tüm dünyada internet kullanıcılarının %10'unun iletişim dili olarak Almancayı kullandıklarını, internette Almanca'nın öğretilmesine yönelik önemli ölçüde ders materyalinin olduğunu, bu materyalleri kullanmanın öğrencilerin motivasyonlarını yükseltebileceğini belirtmektedir.

Tor (2004, s.121), çağdaş toplumda başarılı bir öğrencinin sahip olması gereken beceriler şöyle sıralamaktadır;

- Bilgi teknolojilerindeki araçları ustalıkla kullanabilme,
- veri toplama, yorumlama ve bu verileri kullanabilme,
- uygun bilgi teknolojileri kaynaklarını kullanarak çalışma yapabilmelidir.

İnternet teknolojileri çağdaş toplumda başarılı öğrenciler için vazgeçilmez olsa da Meral (1999), üniversite öğretim elemanları ve öğrencilerin internete bakış açıları ve kullanım amaçlarını belirlemeyi amaçladığı

çalışmasında, altyapı ve diğer sorunlar nedeniyle öğrencilerin interneti yeteri düzeyde kullanamadıklarını ifade etmektedir. Aynı şekilde, Göktaş, Yıldırım ve Yıldırım'ın (2008), eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının bilgisayar kullanımları üzerine yaptıkları çalışmada da, öğretmen adaylarının bu teknolojiden yeteri kadar yararlanamadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Alanyazında benzer sonuçlara ulaşan çok sayıda araştırma bulunmaktadır.

Eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının, eğitimlerinde bilgisayar ve internet teknolojilerini kullanma yeterlilikleri, bilgi çağının gereksinim duyduğu öğretmenlerin yetişmesi yönüyle önem arz etmektedir. Bu bağlamda, öğretim amaçlı bilgisayar ve internet kullanımında yabancı dil Almanca öğretmen adaylarının, eğitimlerinde bilgisayar ve internet kullanım amaçları, avantajları ve dezavantajları ile yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin, alanda yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Almanca öğretmenliği programı öğrencilerinin yabancı dil eğitiminde bilgisayar ve internet teknolojilerinin kullanımına ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu temel amaca dayalı olarak araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Almanca öğretmenliği programı öğrencilerinin yabancı dil eğitiminde bilgisayar ve internetin kullanımına ilişkin genel görüşleri nelerdir?
2. Almanca öğretmenliği programı öğrencilerinin yabancı dil eğitiminde bilgisayar ve internet teknolojilerini kullanım amaçlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Almanca öğretmenliği programı öğrencilerinin yabancı dil eğitiminde bilgisayar ve internet teknolojilerinin kullanımının avantaj ve dezavantajlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Almanca öğretmenliği programı öğrencilerinin yabancı dil eğitiminde bilgisayar ve internet teknolojilerinin kullanımda karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği araştırmanın katılımcıları, verilerin toplanma ve çözümlenmesi aşağıda açıklanmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde temel amaç probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu araştırmada maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminden yararlanmanın nedeni yabancı dil öğretiminde internetin kullanımına ilişkin farklı özelliklere sahip olan Almanca öğretmen adaylarının ortak olarak tanımladıkları görüşleri belirlemektir. Bu bağlamda, 2011- 2012 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Almanca Öğretmenliği programında öğrenim gören Almanca öğretmen adaylarından belirlenen ve sınıf düzeyi, cinsiyet, not ortalaması, internet kullanım sıklığı ve kullanım amacı ve yeterliklerine ilişkin görüşleri gibi değişkenler açısından çeşitlenmeye çalışılan katılımcıların kişisel özellikleri aşağıda verilmiştir:

Tablo 1. Kişisel Bilgiler

Kişisel bilgiler	
Cinsiyet	
Kadın 9	9
Erkek 11	11

Not ortalaması	
3,50 ve üzeri	4
3,49-3,00	4
2,99-2,50	4
2,49-2,00	4
1,99 ve altı	4
Sınıf düzeyi	
1. sınıf	5
2. sınıf	5
3. sınıf	5
4. sınıf	5

Tablo 1'deki verilere göre, katılımcıların 11'i kadın 9'u erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin not ortalamasına göre dağılımları incelendiğinde, 3,50 ve üzerinde not ortalamasına sahip 4, 3,49-3,00 arasında 4, 2,99-2,50 arasında 4, 2,49-2,00 arasında 4 ve 1,99 ile altında 4 öğrencinin farklı sınıf düzeylerinden olduğu görülmektedir.

Tablo 2. İnternetin Öğrenciler Tarafından Kullanım Sıklığına İlişkin Bilgiler

Öğrencilerin internet kullanım sıklığı	
Günde 1 saat ve altı	5
Günde 1- 2 saat	9
Günde 3 saat ve üstü	6

Tablo 2'deki veriler göre, katılımcıların yaklaşık yarısının interneti günde 1-2 saat kullandığı, altısının 3 saat ve üzerinde kullanırken, beş öğrencinin 1 saat ve altında kullandıkları görülmektedir.

Tablo 3. Öğrencilerin İnternet Kullanım Amaçlarına İlişkin Bilgiler

İnternet kullanım amaçları	Önem sırası	f
Eğlence, oyun vs.	1.	4
	2.	2
	3.	3
	4.	4
	5.	9
Sohbet	1.	1
	2.	3
	3.	8
	4.	5
	5.	-
Haber alma	1.	6
	2.	8
	3.	4
	4.	2
	5.	-
Derslerle ilgili	1.	9
	2.	6
	3.	2

Alış veriş	4.	3
	5	-
	1.	2
	2.	-
	3.	-
	4.	-
	5	-

Tablo 3'teki verilere göre katılımcıların yaklaşık yarısının derslerle ilgili olarak interneti kullanmayı birinci sırada önemli bulurken, haber almayı en yüksek ikinci sırada (8 öğrenci) önemli olarak, eğlence ve oyunu ise en yüksek beşinci sırada (9 öğrenci) önemli olarak ifade etmişlerdir.

Tablo 4. Öğrencilerin Ofis programlarını Kullanım yeterliklerine ilişkin Görüşleri

(Word, PowerPoint, Excel vb. programları kullanım yeterliği)	
Yeterli	11
Kısmen yeterli	7
Yetersiz	2

Tablo 4'teki verilere göre öğrencilerini yarısından fazlası kendilerinin bilgisayar ve internetin kullanımı konusunda yeterli olarak görürken yarısına yakın kısmı ise kısmen yeterli yada yetersiz olduğunu ifade etmektedir.

Verilerin Toplanması Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla 2011- 2012 öğretim yılı bahar döneminde araştırmacının kendisi tarafından ses kayıt cihazı kullanılarak toplanmıştır. Araştırma verilerinin çözümlemesinde, betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz sürecinde yapılan işlemler aşağıda açıklanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005):

- *Verilerin dökümü:* Bu aşamada, görüşmeler sırasında kayıt edilen kasetler araştırmacı tarafından çözümlenerek görüşme döküm formu oluşturulmuş, görüşme dökümleri ve kasetler alandan bir uzmana verilerek yanlış ya da eksik bölümlerin kontrolü sağlanmıştır.
- *Kodlama anahtarının oluşturulması ve kodlanması:* Veri dökümü aşaması sonlandıktan sonra görüşme soruları temel alınarak ve bu soruların yanıtlarını kapsayacak seçeneklere yer verilerek görüşme kodlama anahtarı hazırlanmıştır.
- *Kodlamaların karşılaştırılması ve güvenilirlik:* Kodlama süreci araştırmacı tarafından gerçekleştirildikten sonra araştırmacı ve bir alan uzmanı bir araya gelerek yaptıkları analizleri karşılaştırmış, görüş birliği ve görüş ayrılığı olan maddeleri belirlemiştir. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994, 64) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Güvenirlik formülüyle hesaplanan sonucun %70'in üzerinde olması durumunda değerlendiriciler arası güvenilirliğin sağlanmış olduğu kabul edilmektedir. Bu araştırmada yapılan hesaplamalar sonucunda araştırmanın güvenilirliği %88 çıkmış ve araştırma güvenilir kabul edilmiştir.
- *Bulguların tanımlanması ve yorumlanması:* Kodlama anahtarına göre işlenen veriler, araştırma soruları doğrultusunda frekanslar biçiminde betimsel olarak çözümlenmiş, bulgular doğrudan alıntılarla desteklenerek ve araştırmacı tarafından açıklanarak yorumlanmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Almanca öğretmenliği programı öğrencilerinin yabancı dil öğretiminde bilgisayar ve internetin kullanımına ilişkin görüşleri; yabancı dil öğretiminde bilgisayar ve internet kullanımına ilişkin genel görüşler, yabancı dil öğretiminde bilgisayar ve internetin hangi derslerde hangi amaçlarla kullanıldığına ilişkin görüşler, bilgisayar ve internetin kullanımının avantaj ve dezavantajlarına ilişkin görüşler ve yabancı dil öğretiminde bilgisayar ve internetin kullanımında yaşanan sorunlara ilişkin görüşler olmak üzere dört ana temada toplanılmıştır.

Yabancı Dil Öğretiminde Bilgisayar ve İnternet Kullanımına İlişkin Genel Görüşler

Yabancı dil öğretiminde bilgisayar ve internetin kullanımına ilişkin Almanca öğretmenliği programında okuyan öğrencilerin görüşlerini belirlemek amacıyla "Yabancı dil eğitiminde bilgisayar ve internet kullanımına ilişkin görüşleriniz nelerdir?" sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin bu soruya verdikleri yanıtlardan elde edilen veriler Tablo 5'te açıklanmıştır.

Tablo 5. Almanca Öğretmeni Adaylarının Yabancı Dil Öğretiminde İnternet Kullanımına İlişkin Genel Görüşleri

Genel görüşler	
Yabancı dil öğretimi için teknoloji gerekli	1
Faydalı ve kullanılmalı	1
Yaygınlaştırılmalı ve herkes kullanmalı	1
Örnekleri görme anlamında yararlı	1
Faydalı ancak doğru kullanılmalı	1
Uzun süre harcamamak kaydıyla iyi	1
Yeterince iyi kullanılmıyor	1
Teknoloji zenginliktir ancak bilgiye ulaşmayı bilmeli	1
Eğitim değil eğlence amaçlı kullanılıyor	1
Kaynak olarak ihtiyaç duymuyorum, kütüphane daha önemli	1
Hazıra konulduğu için öğrenme sağlamıyor	1

Tablo 5'te görüldüğü gibi katılımcıların bir kısmı yabancı dil öğretiminde bilgisayar ve internet kullanımının gerekli ve yararlı olduğu yönünde görüşler ifade ederken, bir grup öğrencinin bu teknolojilerin doğru amaçlarla kullanıldığında yararlı olacağı yönünde görüşler ifade ettikleri, bir öğrencinin ise bu teknolojilerin eğitim amaçlı kullanılmadığı, bir öğrencinin bu teknolojiye ihtiyaç duymadığını, bir öğrencinin ise öğrenciyi hazıra konmaya yönlendirdiği için olumlu olarak düşünmediğini ifade ettiği görülmektedir. Aşağıda öğrencilerin bu konudaki görüşlerinden örnekler aktarılmıştır:

"...yabancı dil eğitiminde teknolojinin önemli bir rol oynadığı kanaatindeyim, zira pek çok etkinliği ödevleri vesaire nette bulabiliyoruz. Teknolojinin avantajları saymakla bitmez mesela istediğimiz bir şeyi rahatlıkla bulabiliyoruz zaman kaybetmeden..."[Ertuğrul, s.52]

"... Bilgisayar kullanımını çok uzun süre zaman kaybı olmaması şartıyla iyi buluyorum..."
[Bahadır, s, 9]

"... interneti, eğitim amaçlı değil de eğlence amaçlı kullandığımız için bu dezavantajına dönüşüyor..."[Seyhan, s. 26]

"...Yani faydalı. İnterneti, bilgisayarı doğru biçimde kullanmak gerekiyor bence. Bilgisayarın önüne geçip de oyun oynayan arkadaşlarımız var saatlerce..."[Ahmet, s. 29]

Almanca Öğretmeni Adaylarının Yabancı Dil Öğretiminde İnternetin Hangi Derslerde Hangi Amaçlarla Kullanıldığına İlişkin Görüşleri

Katılımcıların "yabancı dil öğretimine yönelik bilgisayar ve internet teknolojilerini hangi derslerde hangi amaçlarla kullanıyorsunuz?" sorusuna verdikleri yanıtlar Tablo6'da verilmiştir.

Tablo 6. Almanca Öğretmeni Adaylarının Yabancı Dil Öğretiminde İnternetin Hangi Amaçlarla Kullanıldığına İlişkin Görüşleri

İnternetin kullanım amaçları	f
Ders hakkında örnek uygulama, eser ve etkinliğin nasıl olduğunu görme/inceleme için	
Metin, eser inceleme	5
Konu anlatımını görme ve inceleme	5
Dersin konusuna ilişkin örnekleri inceleme	5
Alıştırma yapmak/ konuyu pekiştirmek için	
Yazma alıştırmaları, boşluk doldurma etkinlikleri ve örnek alıştırmalarla gramer derslerinde pekiştirme amaçlı	12
Fonetik dersinde dinleyerek doğru söylemeyi pekiştirme	4
Öğrenileni tekrar etmek için önemli bir ortam	1
KPDS gibi sınavlar aracılığıyla öğrenilen konuları pekiştirme/durumu yoklama	1
Konuyla ilgili test alıştırmaları	1
Araştırma yapmak/Ödevler için bilgi kaynağı olarak	
Ders ödevlerini hazırlamada önemli bir bilgi kaynağı	13
Derse hazırlık amaçlı araştırmalar	8
Çeviri yapmak ve sözcük öğrenme için bir kaynak	1
Öğretim etkinliği hazırlamak için kaynak olarak	
Çocuklara yabancı dil öğretim etkinliği hazırlamaya dönük örnekleri incelemede kaynak	3
Öğretmenlik uygulaması için örnek hazırlamaya dönük kaynak	2
Öğretmenlik uygulaması dersi için ödev siteleri pekiştirme amaçlı bir kaynak	1
Değerlendirme etkinliği hazırlamada kaynak	
Almanca test hazırlama/sınav hazırlama ve bunları çevreyle paylaşmak için	2
Öğrenileni uygulamaya dönük bir araç	
Yabancı dili geliştirmede(Şarkı dinleyerek, film izleyerek, sohbet ederek, gazete okuyarak) bir araç	8
Fonetikle ilgili öğrenilenleri uygulamaya dönük bir araç/pratik yapma	5
Diğer	
Bilgi paylaşım ortamı	2
Öğrenme ortamı	1
	1

Tablo 6'ya göre öğrencilerin yarısından fazlası bilgisayar ve internet teknolojilerini; araştırma yapmak ve ödev hazırlamak amacıyla bir bilgi kaynağı olarak görmekte, yine yarısından fazlası ise derste görülen konuları pekiştirmeye dönük alıştırmaları yapmak için bir kaynak olarak tanımlamaktadır. Öğrencilerin yarısına yakını ise bu teknolojilerin yabancı dili geliştirmeye dönük uygulamaların yapıldığı bir araç olarak ifade etmektedir. Ayrıca katılımcılar, bilgisayar ve internet teknolojilerini, konu anlatımı için örnek materyal sağlamaya ve değerlendirme aracı hazırlamaya dönük bir kaynak olduğunu da ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bu konudaki görüşlerine ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

"Özellikle gramer derslerinde örneğin yabancı siteler var işte boşluk doldurmalı cümleler biz bunları dolduruyoruz e bu şekilde aynı zamanda hem pekiştireç oluyor bize hem de sürekli akılda kalmasını sağlıyor bu alıştırmalar..." [Özlem: S.7]

"Evet daha çok öğrendiğim konuları pekiştirme amaçlı interneti kullanıyorum. Alıştırma amaçlı gramer konularını araştırıyorum, örnekler yapıyorum. En son gramer konusu olan "Konjunktiv I" konusunu araştırdım, örnekler çözdüm..." [Sevgi: S. 51]

"... valiz paketlenme onla ilgili sunu hazırlamıştım ...tanıtım olsun "Koffer Packen" Almanca kelimelerini yazıp bu artikellerini de yanına yazmıştım. Koffer packen da bulunan valizde bulunan malzemelerin Almancasını artikelerini sunu olarak sunmuşum arkadaşlara..." [Ahmet: S. 28]

"... sunum hazırlamaya yönelik evet özellikle şey genelde özel öğretim yöntemleri dersimizde kullandığımız o tarz hani ders anlatım yapacağımız zaman bir konuyla ilgili internette bulunabilecek çok fazla materyal olduğu için onları hani değişik siteler var internette onları kullanarak ders anlatım tekniklerine yönelik nasıl desem mesela diyelim ki bir konuyla ilgili mevsimler konusunu internette bulup onunla ilgili şeyler yapabiliyoruz hani sunum hazırlayabiliyoruz o konuyla ilgili dokümanları kullanarak o konuda çok fazla kullandım..." [Elif: S. 31]

Almanca Öğretmeni Adaylarının Yabancı Dil Öğretiminde İnternet Kullanmanın Avantaj ve Dezavantajlarına İlişkin Görüşleri

Katılımcılara üçüncü soru olarak "yabancı dil öğretiminde bilgisayar ve internet kullanımının avantaj ve dezavantajları nelerdir?" sorusu sorulmuştur. Bu soruya verilen yanıtlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Almanca Öğretmeni Adaylarının Yabancı Dil Öğretiminde İnternet Kullanmanın Avantaj ve Dezavantajlarına İlişkin Görüşleri

Avantajlar/dezavantajlar	f
Avantajları	
Pratik yapma olanağı sağlıyor	13
Ulaşımı kolay	3
Hazır kaynak	2
Kalıcılığı sağlar	2
Dille iç içe olmayı sağlar	1
Bilgi paylaşımını/haberleşmeyi sağlıyor	1
Değişimi takibi sağlıyor	1
Bireysel öğrenme sağlıyor	1
Pek çok etkinliği bir arada görmeyi sağlıyor.	1
Zaman avantajı sağlıyor.	1

Dezavantajları	
Güvenlik sorunu var/yanlış bilgiler içeriyor	11
Çalışmak yerine başka sosyal ağlarda zaman harcamaya neden oluyor.	4
Dezavantajı yok	2
Sağlık sorunlarına neden olabiliyor.	1
Yüz yüze dersteki gibi sohbet ortamı yok	1
Sitelerin nasıl kullanılacağı bilinmiyor.	1
İnternet çok avantajlı değil, okulda edinilen bilgi yeterli	1
İnsanı asosyal yapıyor, iletişim engelleyici	1
Hızırcılığa itiyor (kopyala yapıştır yapıyor)	1

Tablo7'den elde edilen verilere göre öğrencilerin yarısından fazlası pratik yapma olanağı sunması bakımından bilgisayar ve internet teknolojilerinin avantajlı olduğu yönünde olumlu görüşler ifade ederken yine yarısından fazlası, bilgisayar ve internet teknolojilerinin güvenli bilgiyi içerme bakımında sorunlu olduğunu aynı zamanda bu teknolojinin ders çalışma amacını yerine getirmek yerine eğlence amaçlı kullanılması bakımından da dezavantajlı olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşlerini ifade eden doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

"...avantajlı ve pozitif bakıyorum bu duruma çünkü bazı şeyler insanın aklına gelebiliyor ders hazırlarken baktığında farklı şeyler görebiliyorsun senin düşündüğünden çok daha fazlasını yapmış olan insanlar olabiliyor bunları kullanmakta sonuçta hem senin açısından hem de başkalarının açısından faydalı bir paylaşım..." [Elif: S.32]

"... her öğrenci kendi hızında öğrenebiliyor. İşte avantajlı olduğunu düşünüyorum çünkü öğrenciler bireysel bir şekilde öğrenebiliyorlar yani bir öğretmen derse girip bir konuyu anlattığında bütün sınıfın konuyu anladığını varsayıyor. Ama herkesin öğrenme hızı farklıdır..." [Kamile: S. 47]

"... yüz yüze konuşamıyorsunuz hani sadece e bakıp hani öyle bir şeyler ezberlemeye çalışıyorsunuz ya da hani bir monolog yok karşılıklı bir sohbet yok o yüzden bir dezavantaj olabilir ama onun haricinde bütün sözcüklerin işte anlamlarını bilmem nelerini işte nasıl kurduklarını o yönden her şeyi bulabilirsiniz ama tek dezavantajı ama bu da galiba en büyük dezavantaj karşılıklı bir sohbet havasında olmaması..." [Bahadır: S. 17]

"... Ama tabii bunların yanında dezavantajları da var çünkü bazı sitelere herkes kafasına göre bir konu yazabiliyor ya da cümle yazabiliyor oradaki cümleler yanlış olabiliyor yanlış öğrenme var tabii yanlış öğrendiğinde onu tekrar düzeltmek insan için daha zor oluyor tabii öğrenirken doğru öğrenmek gerekiyor..." [Gaye: S. 22]

Almanca Öğretmeni Adaylarının Yabancı Dil Öğretiminde İnternet Kullanımında Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşleri

Katılımcılara " yabancı dil öğretiminde bilgisayar ve internet teknolojilerini kullanmada yaşadığınız sorunlar nelerdir?" sorusu sorulmuş ve katılımcıların elde edilen yanıtlar Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Almanca Öğretmeni Adaylarının Yabancı Dil Öğretiminde İnternet Kullanımında Yaşanan Sorunlara İlişkin Görüşleri

Yaşanan sorunlar	f
Genelde sorun yaşanmıyor	7

Kimi siteler engelli, ulaşım sorunu yaşıyoruz	4
Kimi siteler ücretli üyelik istiyor	1
Yeterince bilgi sahibi değiliz	1
Virüs buluyor	1
Kimi sitelerde yalnızca Almanca bilgi var, Türkçe açıklama yok	1
Her zaman yeteri kadar ve yararlı bilgiye ulaşamıyoruz.	1
Siteler çok fazla ve ayrıntılı bilgi içeriyor, istenilen bilgiye tam olarak ulaşamıyoruz.	1
Doğru siteye ulaşamıyoruz.	1
Alman sitelerinde sorun yok Türk sitelerine ulaşım sorunu yaşıyoruz.	1
Almanca çeviri konusunda sorun yaşıyoruz.	-
	1

Tablo 8'deki verilere göre öğrencilerin yaklaşık üçte biri bilgisayar ve internet teknolojilerini kullanma konusunda sorun yaşamadıklarını ifade ederken dört öğrenci kimi sitelere ulaşım sorunu yaşadıklarını, kimi öğrenciler ise siteye ulaşmanın ötesinde sitelerdeki bilgilerle ilgili sorunlar yaşadıklarını ifade etmektedirler. Bunun yanı sıra öğrenciler, bu teknolojinin kullanımı konusunda bilgi sahibi olmadıklarını, kimi sitelerin çok fazla bilgi içerdiğini, kimi öğrencilerde dille ilgili sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

"... ödev hazırlamada yine evet bazen sorunlar yaşıyoruz bilgisayar programlarını tam olarak bilmediğimiz için PowerPoint olsun Excel olsun bunları bilmediğimiz zaman sorunlar çıkıyor. Yeteri kadar hani çok derine inmediğimiz için şey olmuyor yardımcı olamıyor mesela bir film hazırlamak istediğimizde ya da film kesmek istediğimizde yeteri kadar bilgimiz olmadığı için hani şey yapamıyoruz yararlanamıyoruz bu teknolojilerden..." [Talip: S. 60]

"... ama bilgisayarın insan sağlığı için de gerçekten olumsuz yönleri var özellikle ben çok fazla başında oturduğum zaman bel ve boyun ağrısından ölüyorum, bu beni çok rahatsız ediyor ama bir türlü de kendimi alamıyorum kaptırdığım zaman... [Özlem: s. 9]

"... ama şöyle bir dezavantajı var en azından bana göre doğru siteye ulaşmamız gerekiyor çünkü her site her doğru bilgiyi vermiyor bize yani bazıları bilip bilmeden oralara yorum yapabiliyor ya da yanlış bilgiler sunabiliyor, bu durumda biz yanlış bir şekilde faydalanmış oluyoruz buradan. Bu da bizim zararımıza oluyor doğal olarak [Seval: S.36] ..."

Almanca öğretmenliği programı öğrencilerinin yabancı dil eğitiminde bilgisayar ve internet teknolojilerinin kullanımına ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmanın sonuçları; araştırma soruları ve bulguları doğrultusunda sunulmuş ve tartışılmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Almanca öğretmenliği programı öğrencilerinin yabancı dil eğitiminde bilgisayar ve internet teknolojilerinin kullanımına ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmanın sonuçları; araştırma soruları ve bulguları doğrultusunda sunulmuş ve tartışılmıştır.

Araştırmada ilk olarak Almanca Öğretmenliği programı öğrencilerinin bilgisayar ve internet kullanımına ilişkin genel görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin bilgisayar ve internet teknolojilerinin

yabancı dil öğretiminde kullanımına ilişkin genel görüşleri incelendiğinde; katılımcıların büyük bölümünün görüşü, yabancı dil öğretiminde bilgisayar ve internet kullanımının gerekli ve yararlı olduğu yönündedir. Bir grup öğrenci bu teknolojilerin, doğru amaçlarla kullanılması durumunda fayda sağlayacağını belirtmiştir. Katılımcıların bir kısmı bu teknolojilerin eğitim amaçlı kullanılmadığını ifade ederken, bir öğrenci bu teknolojiye ihtiyaç duymadığını, bir öğrenci ise öğrenciyi hazır konmaya yönlendirdiği için bu kullanıma olumsuz baktığını bildirmiştir.

Çalışmada, katılımcıların yabancı dil eğitiminde bilgisayar ve internet teknolojilerini ne amaçla kullandıkları saptanmaya çalışılmıştır. Bu konuda öğrencilerin yarısından fazlası bilgisayar ve internet teknolojilerini; araştırma yapmak ve ödev hazırlamak amacıyla bir bilgi kaynağı olarak gördüğü gözlemlenmiştir. Yine yarısından fazlası söz konusu teknolojileri, derste görülen konuları pekiştirmeye dönük alıştırmaları yapmak için bir kaynak olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin yarısına yakını ise bu teknolojilerin yabancı dili geliştirmeye dönük uygulamaların yapıldığı bir araç olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılar, bilgisayar ve internet teknolojilerini, konu anlatımı için örnek materyal sağlamaya ve değerlendirme aracı hazırlamaya dönük bir kaynak olduğunu da dile getirmişlerdir. Öğrencilerin bu teknolojileri en sık ödev ve araştırmalarda kullandıkları bulgusu yapılan çalışmalarla örtüşmektedir (Dursun,2004).

Bilgisayar ve internet kullanımının avantaj ve dezavantajına yönelik olarak katılımcıların yarısından fazlası, pratik yapma olanağı sunması bakımından bilgisayar ve internet teknolojilerinin avantajlı olduğu yönünde olumlu görüşler ifade etmişlerdir. Yine katılımcıların yarısından fazlası, bilgisayar ve internet teknolojilerinin güvenli bilgiyi içerme bakımından sorunlar oluşturduğunu dile getirirken, aynı zamanda ders çalışma amacına yönelik kullanılması yerine eğlence amaçlı kullanılmasının da dezavantaj oluşturduğunu belirtmişlerdir.

Çalışmada ayrıca katılımcıların yabancı dil eğitiminde bilgisayar ve internet kullanımında yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerine ilişkin olarak elde edilen bulgulara göre öğrencilerin yaklaşık üçte biri bilgisayar ve internet teknolojilerini kullanma konusunda sorun yaşamadıklarını ifade ederken, dört öğrenci kimi sitelere ulaşım sorunu yaşadıklarını belirtirken, kimi öğrenciler ise siteye ulaşmanın ötesinde sitelerdeki bilgilerle ilgili sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda öğrencilerin yabancı dil eğitiminde bilgisayar ve internet teknolojilerini daha etkili kullanmalarına yönelik bilgilendirilmesi ve amaca uygun kullanıma dönük yönlendirilmesi önerisi getirilmiştir.

Kaynakça

- Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Dursun, F. (2004). Üniversite öğrencilerinin interneti kullanma amaçları. *XIII Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Tor, H., & Erden, O. (2004). İlköğretim öğrenilerinin bilgi teknolojilerinden yararlanma düzeyleri üzerine bir araştırma. *The turkish online journal of educational technology*, 3(1), s.120-130.
- Roche, J. (2000). Lerntechnologie und spracherwerb grundnisse einer medienadäquaten, interkulturellen sprachdidaktik. *Deutsch als fremdsprache*, 37(3), s. 136-143.
- Lee, K.W. (2000). English teachers' barriers to the use of computer-assisted language learning. *The Internet TELS Journal*, 6(12), 25 Kasım 2012 tarihinde <http://iteslj.org/> adresinden erişilmiştir.

- Miles, M.& Huberman, M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis 2nd Ed.*. California: Sage Publications.
- Meral, M. (1999). Üniversite öğretim elemanları ve öğrencilerin internete bakış açıları ve kullanım amaçları. *4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler-2 Kitapçığı*, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, s. 113-124.
- Lefer, S. (n.d.). *Computereinsatz im DaF-Unterricht*. 25 Kasım 2012 tarihinde fi.uludağ.edu.tr/alyaz/alyaz-dissertation.pdf adresinden erişilmiştir.
- Göktaş, Y., Yıldırım, Z., & Yıldırım, S. (2008). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim fakültelerindeki durumu: Dekanların görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), s. 30-50.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose of the Study: The purpose of this study was to determine German Language Teaching students' views about the use of computer and Internet in foreign language teaching. Based on this basic purpose, the following research questions were directed in the study:

1. What are students' overall views about the use of computer and Internet in foreign language teaching?
2. What are students' views about the purposes of use of computer and Internet technologies in foreign language teaching?
3. What are students' views about the advantages and disadvantages of the use of computer and Internet technologies in foreign language teaching?
4. What are students' views about the problems experienced regarding the use of computer and Internet technologies in foreign language teaching?

Method: The maximum variation sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used for the selection of the participants in the study. In this respect, 20 pre-service teachers attending the department of German Language Teaching at the Education Faculty of Anadolu University in the academic year of 2011-2012. In the study, considering the class-grades, gender, academic grade-averages, Internet use frequencies, Internet use purposes and efficacies of the German Language pre-service teachers, their views about computer and Internet use in foreign language teaching were determined.

Collection, Analysis and Interpretation of the Data: The research data were collected via semi-structured interviews by the researcher with the use of an audio-recorder device in the Spring Term of the academic year of 2011- 2012.

Findings and Interpretation: Some of the participants reported that it was necessary and beneficial to use computer and Internet in foreign language teaching. They emphasized that these technologies would be beneficial if used in line with the purpose or else would lead a waste of time.

Regarding the question of "For what purposes do you use computer and Internet technologies in foreign language teaching?", it was seen that more than half of the participants considered computer and Internet technologies to be a source of information for conducting research and for doing homework.

Regarding the question of "What are the advantages and disadvantages of using the computer and Internet in foreign language teaching?", it was found out that more than half of the students reported

positive views mentioning such advantages of these technologies as providing opportunities for practice. In addition, more than half of the participants stated that they doubted whether computer and Internet technologies included reliable information or not.

Regarding the question of "What are the problems you experience while using these technologies in foreign language teaching?", approximately one-third of the students stated that they did not experience any problem regarding the use of computer and Internet technologies. However, they reported that they had some problems accessing certain websites.

Conclusion And Suggestions: A great majority of the participants reported that computer and Internet use would be necessary and beneficial in foreign language teaching. Some of the students stated that these technologies would be beneficial if used for appropriate purposes. Some participants indicated that these technologies were not used for educational purposes, while one student stated that s/he did not need such a technology and another student had negative views about technology use as s/he believed it made students spoon-fed.

The study aimed at determining for what purposes the participants used computer and Internet technologies in foreign language teaching. Regarding this point, more than half of the students were found to regard computer and Internet technologies as a source of information for conducting research and for doing homework. In addition, more than half of the participants considered these technologies to be a resource for doing exercises to reinforce the subjects taught in the lesson. Almost half of the students considered these technologies to be a tool that allowed applications for language development. Moreover, the participants also regarded computer and Internet technologies as a source for providing sample instructional materials and for developing a tool for assessment. The present finding that the students used these technologies most for their homework and research was consistent with the findings of other studies conducted in the field (Dursun, 2004).

Regarding the advantages and disadvantages of computer and Internet use, more than half of the participants reported positive views mentioning the advantages of computer and Internet technologies in terms of the opportunities provided for practice. In addition, more than half of the participants stated that computer and Internet technologies brought about problems regarding reliable information and that use of these technologies for entertainment purposes rather than for educational purposes was a disadvantage.

According to the findings obtained regarding the participants' views about the problems experienced in computer and Internet use in foreign language teaching, almost one-third of the students reported that they did not experience any problem in using computer and Internet technologies, while four of the students stated they had problems accessing certain websites and some of the students pointed out that they experienced certain problems with the information provided on the websites rather than with the website itself.

In line with the results of the present study, it was suggested that students be informed about more effective use of computer and Internet technologies and be guided for use of these technologies as appropriate to the purposes.

Ortaöğretim Okullarında Öğrenci Görüşlerine Göre Aile Katılımı: Bir Ölçek Uyarlaması*

Parental Participation According to Students' Perspective at High School: Adaptation of a Scale

E. Nihal Ahioğlu Lindberg

Ayşe Nur Demircan

Kastamonu Üniversitesi, Türkiye

nihal.lindberg@acdoc.eu

aysenur@windowslive.com

Özet

Bu çalışmanın amacı Epstein, Connors ve Salinas (1993) tarafından geliştirilen "Ortaöğretim Okullarında Aile Katılımı: Öğrenci Ölçeği"nin Türkçe'ye uyarlanmasıdır. Çalışmanın araştırma grubunu, Kastamonu İl merkezindeki ortaöğretim okullarında öğrenim gören 285 öğrenci oluşturmaktadır. Özgün ölçeğin 19 boyutlu yapısı, ölçeği geliştiren grupla yapılan yazışmalardan sonra 8 boyutlu bir yapıya dönüştürülmüştür. Bununla birlikte verilerin doğrulayıcı faktör analizi için uygun olup olmadığı ile ilgili analizler, model-veri uyumunu ortaya koymuş, bu nedenle açıklayıcı faktör analizi uygulanmamıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda χ^2/sd oranı 1.61, RMSEA 0.047, SRMR 0.072, CFI 0.80 ve GFI 0.62 olarak bulunmuştur. Model-veri uyum indeksleri bütünüyle incelendiğinde, χ^2/sd oranı, RMSEA, SRMR değerlerinin kabul sınırlarında olduğu; CFI ve GFI değerlerinin ise kabul sınırlarının altında olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak CFI ve GFI'nin düşük olmasına karşın, diğer indekslerdeki özelliklerde χ^2/sd , RMSEA ve SRMR değerlerinin kabul sınırlarında ve iyi uyumu gösteriyor olması, ölçeğin yapı geçerliliğinin iyiliği hakkında da bilgi vermektedir. Ölçeğin güvenilirliği de .84 olarak belirlenmiştir. Böylece uyarlanan ölçeğin araştırmacılar ve okullar tarafından, Türkiye'de kullanılmasının uygun olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Ortaöğretimde Aile Katılımı; Epstein'in Aile Katılım Modeli; Okul-Aile İşbirliği; Aile Katılımında Öğrenci Ölçeği.

Abstract

The aim of this study is to adapt "High School and Family Partnerships Students Survey", developed by Epstein, Connors and Salinas (1993), into Turkish. The sample group of the research consists of 285 students who are studying in high schools in Kastamonu. The structure of the original scale with 19 factors was converted to a structure with 8 factors after the discussions with the researcher developed the original scale. However, the analysis which is about if the data is suitable for confirmative factor analysis showed conformity of model-data, so exploratory factor analysis was not applied. The result of confirmatory factor analysis are following: the rate of χ^2/sd for student scale was 1.61, RMSEA 0.047, SRMR 0.072, CFI 0.80, GFI 0.62. When the fit indexes of model-data were examined entirely, it was observed that the rates of χ^2/sd , RMSEA, and SRMR were suitable to general rules of these indexes cut off levels, whereas the rates of CFI and GFI were under the cut off levels. Although the scores of CFI and

* Bu çalışma, Eğitim Bilimleri A.B.D.'de hazırlanan yüksek lisans tez çalışmasının bir bölümünden uyarlanmıştır.

GFI are low, the other indexes', especially the scores of χ^2/sd , RMSEA, and SRMR showing a good fit gives information about the goodness of the scale validity. The Cronbach Alpha Coefficient used to determine the reliability of the scale was found as 0.84. It is stated that the scales which are adapted based on the obtained results of the research can be used in Turkey by researchers and schools.

Key words: *Parental participation in high school; Epstein's model for parental participation; Family-School Partnership; Student survey for parental participation.*

Giriş

Aile katılımı, gerek okul ve öğretmenler gerekse öğrenci ve aileler için sağladığı yararlar nedeniyle eğitimdeki temel değişkenlerden biri olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte kavram, günümüzde ailelerin, sadece eğitsel temelli anne-babalık rollerini değil, aynı zamanda okulda ve sınıfta yürütülen çalışmalarla ilgili destekleyici ve katılımcı rollerini vurgulamak için de kullanılmaktadır. Ayrıca aile katılımı, sadece öğretmen, okul ve anne-babalar arasındaki ilişkileri değil, öğrenci ve toplumla ilişkileri de kapsayan daha geniş bir düzlemde ele alınmaktadır. Böylelikle kavram yoluyla, öğrencinin hem bireysel gelişimini hem de toplumsallaşmasını sağlama amacı olan eğitim sürecinde, doğrudan kaynaklar yanında dolaylı kaynakların da ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır. Ailelerin eğitim sürecine katılımı, içeriği, amaçları ve katılımcıların süreçteki görevlerini açıklayan farklı modeller yoluyla ayrıntılı ve farklı yönleri ile tanımlanmaya çalışılmaktadır (Hoover-Dempsey, Sandler, 1997; Bronfenbrenner, 1979; Epstein, 1995). Kimi modellerde anne-babanın ya da öğretmenlerin katılımı ilgili yeterlilik algısı gibi psikolojik değişkenler üzerinde durulurken (Hoover-Dempsey, Sandler, 1997), kimilerinde aile katılımını etkileyen bağlamsal etmenler (Bronfenbrenner, 1979) üzerinde durulmaktadır. Bununla birlikte Epstein, Connors ve Salinas tarafından ortaya konan modelde olduğu gibi okul, aile ve toplum ilişkilerinin öğrenci gelişimini desteklemek için yeniden düzenlenmesi gerektiği üzerinde de durulmaktadır (Deutscher ve Ibe, 2002).

Epstein'nin (Bauch, 1994) aile katılımı modeli, temelde, çocukların öğrenmesini destekleyecek ve bunun yanında okulun bütün olarak gelişmesini sağlayacak çevrelerin yaratılması fikrine dayanmaktadır. Epstein (1995), aile katılımının belirli bir süre içinde ve belirli bir grup etkinlikle sınırlandırılmayacağını, aksine öğrencinin tüm eğitimi boyunca devam etmesi gerektiğini ve bunun her eğitim düzeyinde farklı biçimlerde karşılık bulabileceğini belirtmektedir. Araştırmaya dayalı bu modelde, aile katılımının, öğrencilerin gelişimindeki önemi üzerinde durulmakta ve bu gelişimi sağlamak için okul, aile ve toplumun işbirliği içinde ve birlikte hareket etmeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Bu model, aile katılımı uygulamalarını 6 başlık altında gruplamaktadır:

- Anne-babalık (Sağlık, beslenme, güvenlik ve çocuk ya da ergen gelişimi gibi konularda anne-babalara yönelik kurs ve eğitimler),
- İletişim (okuldan eve ve evden okula dönük),
- Gönüllülük (Okul ya da sınıfcı etkinliklerle ilgili olarak aile yardımını ya da desteğini almaya yönelik çalışmalara gönüllü olma),
- Evde öğrenme (evdeki öğrenme etkinliklerine katılım),
- Karar verme (ailelerin okul kararlarında söz sahibi olması) ve
- Toplumla işbirliği (okul, öğrenci ve aileleri güçlendirmek için kaynak ve hizmetleri bütünleştirme) (Epstein, 1995; 1987).

Her bir aile katılım türü, birbiri ile bağlantılı bütünsel bir yapı içerisinde ele alınmaktadır. Epstein (2008) ailelerin eğitime katılımlarını sağlama ile ilgili en büyük sorumluluğun öğretmenlerde olduğunu ancak katılım etkinliklerinin, öğretmenler, aileler ve öğrencilerin birlikte çalışmasını sağlayacak biçimde planlanması ve yürütülmesi gerektiğini belirtmektedir. Ancak modelde, okulların ve genel olarak toplumun bu işbirliğini desteklemek için, aile, öğrenci ve öğretmenlerle birlikte çalışmasının, karar alma

ve politika üretme süreçlerinde birlikte hareket etmelerinin önemli olduğu da vurgulanmaktadır (Epstein ve Jansorn-Rodriguez, 2004). Böylelikle model, eğitimdeki tüm aktörleri katılım sürecine dolayısıyla da eğitim sürecine dahil ediyor olması nedeniyle diğer modellerden ayrılmaktadır (Deutscher ve Ibe, 2002).

Ortaöğretimde Aile Katılımı ve Değerlendirilmesi

Ailelerin lise yılları ile birlikte çocuklarına daha fazla bağımsızlık verdikleri, buna karşılık kendilerinin ergenin eğitimine katılımlarının azaldığı görülmektedir (Catsambis ve Garland, 1997; Hill ve Tyson, 2009). Buna ek olarak, ortaöğretim kurumlarında, aile katılımı fırsatları daha sınırlayıcı ve ilköğretim okulları ile karşılaştırıldığında daha az önem verilen bir konu olabilmektedir (Vaden-Kiernan ve Chandler, 1996; Flaxman ve Inger, 1991; Çubukçu ve Girmen, 2006). Aksoy, Kahraman ve Kılıç (2008) anne babanın gösterdiği izleme ve destek davranışlarının uluslar arası literatürle de paralel biçimde ergenlik döneminde azaldığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte Kuperminc, Darnell ve Alvarez-Jimenez (2007) aile katılımı ve akademik başarı arasındaki ilişkinin, liselerde ortaokullara göre daha güçlü olduğunu ifade etmektedir. Araştırmalar (Catsambis, 1998; Wheeler, 1992; Gonzalez-DeHass, Willems, Holbein, 2005) aile katılımının, lise öğrencilerinin okula karşı tutumları, okula devamları ve akademik başarıları üzerinde olumlu yönde bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Örneğin ulusal nitelikli başarı sınavları açısından değerlendirildiğinde, öğrencilerin üniversite sınavındaki başarı düzeyinde aile ile ilgili faktörlerin, okulla ilgili faktörlerden daha önemli olduğu ortaya konmuştur (Günçer ve Köse, 1993; Çelenk, 2003). Ancak Hickman, Greenwood ve Miller (1995) ortaöğretim düzeyinde ev temelli katılımın (anne-babanın ev ödevlerine yardım etmesi, kariyer planlarına yönelik öneride bulunma vb) okul temelli katılım (okulu ziyaret, öğretmenle görüşme, veli toplantısına katılma vb.) gibi diğer katılım türleri ile karşılaştırıldığında, başarı ile ilişkisinin daha güçlü olduğunu belirlemiştir. Bunlara ek olarak, Hill ve Tyson (2009) da akademik sosyalleşmeyi (academic socialization) yansıtan aile katılımının, ergenin otonomi ve bağımsızlık kazanması ile bilişsel yeteneklerini geliştirmesine yardımcı stratejiler sunduğunu ifade etmektedir. Çünkü bu tür katılım, ailenin eğitimle ilgili beklentilerini ve eğitime verdiği değeri çocuğu ile paylaşmasını, onun eğitsel ve mesleki isteklerini teşvik etmesini, okulla da iletişim kurarak öğrencinin istek ve amaçlarına uygun kaynakların sağlanmasını içermektedir.

Başarı ve okula devam yanında Lamborn, Mounts, Steinberg, and Dornbusch (1991), Sheldon (2007) ve Sarpkaya (2005) ise, ortaöğretimdeki disiplin sorunlarının azaltılmasında okul-aile işbirliğinin önemli olduğunu belirtmektedir. Araştırmacılar; aile katılımının ergenlik dönemindeki içki, sigara ya da uyuşturucu kullanma gibi disiplin sorunlarının azaltılması konusunda okulun ve ailelerin işbirliğini arttırdığını, bu sorunların yaşanma olasılığının azaltılmasında da etkili olduğunu belirtmektedir.

Aile katılımında öğrenci görüşlerinin alınması, amacı doğrudan doğruya öğrencinin gelişimini ve akademik başarısını geliştirmek ve sürdürmek olan aile katılımı ile ilgili bütüncül bir görüş üretilmesi sürecinde bir sorun olarak görünmektedir. Epstein, Connor's ve Salinas (1993) aile katılımında önemli olan anne-babalık, iletişim, gönüllülük, evde öğrenme, karar verme ve toplumla işbirliği boyutlarının tamamına ilişkin öğretmen, aile ve öğrenci görüşlerini değerlendirmeye yönelik bir dizi ölçek geliştirmiştir. Bu ölçekler, genel olarak, aile katılımının düzey ve içeriğini belirlemek yanında, gelecekte yapılabilecek çalışmalarla ilgili okul ve öğretmenlere rehberlik edebilecek bilgiler de sunmaktadır. Yapılan taramada Türkiye'de aile katılımında öğrenci görüşlerini almaya yönelik herhangi bir ölçeğe rastlanmamıştır. Bu nedenle ölçeğin Türkçe'ye uyarlanmasının, aile katılımı ile ilgili öğretmen, yönetici ve ailelerle yapılan çalışmalardan elde edilen bulgulara ek olarak öğrencilerin bakış açısı ve değerlendirmelerini belirlemeyi de mümkün kılacaktır. Bu doğrultuda bu çalışma aile katılımının, Epstein ve diğerleri'nin (1993) tanımladığı ve ilgili alanda en fazla kabul gören modelinden hareketle,

öğrenci bakış açısı da alınarak bütün olarak değerlendirilmesini mümkün kılan "Ortaöğretim Okullarında Aile Katılımı: Öğrenci Ölçeği"ni Türkçe'ye uyarlamaktır.

Yöntem

Araştırma Grubu

Bu çalışmanın evrenini Kastamonu il merkezinde bulunan ortaöğretim okullarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Kastamonu ilinde 14 ortaöğretim okulu bulunmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu 14 ortaöğretim okulundan araştırmaya katılmayı kabul eden 285 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerden 82'si (%28,8) erkek, 203'ü (%71,2) kız öğrencilerden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 101'i (%35,43) meslek lisesi, 184'ü (%64,57) ise genel liselerde eğitim görmektedir. Araştırmaya katılan öğrenci grubunun anne-babalarının eğitim durumu ile ilgili olarak çoğunluğun ortaokul mezunu (%43,3) olduğu belirlenmiştir. Anne-babaların %22,4'ü lise ve %13,8'i de üniversite mezunudur.

Ölçme Aracı

Bu çalışmada öğrencilerin, okul programları ve uygulamalarının katılımı destekleme düzeyi ve biçimi ile ilgili görüşlerini belirlemek için "Ortaöğretim Okullarında Aile Katılımı: Öğrenci Ölçeği" kullanılmıştır. Epstein ve diğerleri (1993) tarafından geliştirilen bu ölçek, ortaöğretim düzeyinde öğretmen ve ailelerin görüşlerini almaya yönelik ölçekler[†] ile birlikte kullanılabilirdiği gibi, onlardan ayrı olarak da kullanılabilir. Öğrenci ölçeğinin kullanılabilmesi için birinci yazara e-posta yoluyla ulaşılmış ve izin alınmıştır. Ölçek; öğrencilerin okula yönelik tutumlarını, okulla ilgili konularda aileleriyle nasıl etkileşim kurduklarını, okullarının ailelerin katılımını sağlamak için neler yaptığını, işbirliği sürecinde öğrencilerin rolünü, okullarında görmeyi istedikleri okul-aile işbirliği türlerinin neler olduğunu belirlemeye yöneliktir. Bunun yanında ölçekte, okul, aile toplum işbirliğine yönelik deneyimlerin alındığı açık uçlu sorular ile öğrenci ve aile bilgilerinin alındığı bölümler de bulunmaktadır. Ölçek, araştırmacının amacına bağlı olarak, bütün olarak kullanılabilirdiği gibi sadece belirli bir boyutla ilgili maddeler kullanılarak da uygulanabilmektedir. Buna ek olarak, ölçeğin okul yönetimleri tarafından, ailelerin katılımını sağlama konusunda, okulun ihtiyaçlarının ve var olan durumunun belirlenmesi amacıyla kullanımı da mümkündür.

Öğrenci ölçeği, 10 madde ve 125'in üstünde alt sorudan oluşmakta ve tüm ölçek maddeleri, altı aile katılım türü ile ilgili bilgi toplanmasını amaçlamaktadır (Epstein, 1995). Sorular, Likert tipi derecelendirilmiş eşit aralıklı ölçek biçiminde düzenlenmiştir. Bu ölçek maddelerine ek olarak 5 açık uçlu soru ve aynı zamanda demografik bilgilerin alındığı sorularda bulunmaktadır. Özgün ölçek, aile katılımının tüm türleri ile ilgili detaylı tanımlama yapmayı sağlamak için 19 boyut olarak tanımlanmıştır. Bununla birlikte 8.boyut, 3, 5, 6 ve 7. boyutlarda yer alan alt soruların; 13. boyut da 9, 10, 11 ve 12. boyutlarda yer alan alt soruların tamamını içermektedir. Her bir boyut ve boyutlara düşen soru sayısı ve madde numaraları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Ortaöğretim Öğrenci Ölçeğinin Özgün Formunun Boyutları

Boyutlar	Soru Sayısı	Madde No
1. Öğrencinin Okula Karşı Tutumu	12	Mad 1
2. Öğrencinin Aile Katılımı ile İlgili Tutumu	9	Mad 1
3. Öğrencinin Ailesi ile İlgili Bildirimi—Anne-babalık	3	Mad 1

[†] Aile ve öğretmen ölçeklerinin Türkçe'ye uyarlaması, yazarlar tarafından yapılmıştır.

4.	Öğrencinin İlköğretimden Ortaöğretime Geçiş ile İlgili Bildirimi	2	Mad 2
5.	Öğrencinin Ailesi ile İlgili Bildirimi--- İletişim	5	Mad 3
6.	Öğrencinin Ailesi ile İlgili Bildirimi---Gönüllülük	3	Mad 3
7.	Öğrencinin Ailesi ile İlgili Bildirimi--- Evde Öğrenme	7	Mad 3
8.	Öğrencinin Tüm Aile Katılımı Etkinliklerine Ailesinin Katılımı ile ilgili Bildirimi	18	Mad 3
9.	Öğrencinin Okulla İlgili Bildirimi --- İletişim	6	Mad 4
10.	Öğrencinin Okulla İlgili Bildirimi --- Gönüllülük	2	Mad 4
11.	Öğrencinin Okulla İlgili Bildirimi --- Evde Öğrenme	7	Mad 4
12.	Öğrencinin Okulla İlgili Bildirimi ---Karar Verme	2	Mad 4
13.	Öğrencinin Okulun Tüm Aile Katılımı Türleri ile İlgili Desteğine Yönelik Bildirimi	21	Mad 4
14.	Öğrencinin Desteği---Evde Öğrenme Bildirimi	12	Mad 5
15.	Öğrencinin Kendi Sorumluluğu ile İlgili Bildirimi	6	Mad 6
16.	Öğrencinin Yönlendirilme İhtiyacı ile İlgili Bildirimi	6	Mad 6
17.	Öğrencinin Aile İçindeki Karar Alma Sürecindeki Rolü	19	Mad 7
18.	Öğrencinin Okuldan Memnuniyeti	5	Mad 8
19.	Öğrencinin Evdeki Kaynaklarla İlgili Bildirimi	11	Mad 10

Ölçeğin uyarlaması sürecinde öncelikle her iki dile hakim olan iki uzman tarafından ölçek Türkçe'ye çevrilmiştir. Ardından eğitim bilimleri alanındaki iki uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşlerine göre ölçekte yapılan düzeltmelerden sonra ölçek, iki uzman tarafından tekrar özgün dile çevrilmiştir. Bu işlemde sonra, özgün ölçek maddeleri ile Türkçe'den yapılan çeviri ile ulaşılan formdaki maddelerin dil denkliliği incelenmiştir. Bu inceleme sonrasında bazı maddelerde yeniden düzeltmeler yapılmıştır. Çeviri ile ilgili bu işlemde sonra, iki eğitim programları ve iki de eğitim psikolojisi alanında doktoralı uzman tarafından ölçek maddelerinin, anlamsal, deyimsel, deneyimsel ve kavramsal açılarından değerlendirilmesi yapılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda, A.B.D. eğitim sisteminde yer alan ancak Türk eğitim sisteminde yer almayan bazı okul programları ile ilgili olarak formda değişiklik yapılmıştır. Bunun yanında demografik bilgilerin sorgulandığı bölümde yer alan etnik köken ile ilgili maddeler de ölçekten çıkarılmıştır. Son olarak, ölçeğin güvenilirliği ve geçerliliğine ilişkin analizler yapılmıştır. Bu analizlerin sonuçları bulgular bölümünde yer almaktadır.

Verilerin Analizi

Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) hesaplanmıştır. DFA, daha önceden tanımlanmış ve sınırlandırılmış bir yapının, bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığının test edildiği bir analizdir. Bazen bu analiz "kuramsal yapı"nın ya da "model"in doğrulanması anlamında da kullanılmaktadır (Maruyama, 1998). Tablo 1'de de görüldüğü gibi bazı boyutlara düşen madde sayısı, 3'den az ya da sınırlı sayıdadır. Bu durum, DFA için bir sınırlılıktır (Jöreskog ve Sörbom, 1993). Bu nedenle ölçeği geliştiren grup üyelerine e-posta yoluyla ulaşılarak, 19 boyut olan özgün ölçeğin, 8 boyut olarak tanımlanmasının uygun olup olamayacağı sorulmuştur. Araştırmacıların önerileri doğrultusunda ve aile katılım modelini destekler biçimde boyutlar yeniden düzenlenmiştir. Buna göre, özgün ölçekteki 8.boyut, 3, 5, 6 ve 7. boyutlardaki tüm maddeleri; 13.boyut ise 9, 10, 11 ve 12. boyutlardaki maddeleri kapsadığı için, uyarlama sürecinde tanımlanan modelle ilgili analizlere sadece 8 ve 13. boyut alınmıştır. Bunun yanında özgün ölçekte "tek maddelik belirleyiciler" olarak tanımlanan maddeler de uyarlama sürecinde modele dahil edilmiştir. Birleştirilen boyutlarla ilgili bilgiler Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2. Uyarlama Sürecinde Analiz için Belirlenen Boyutlar

Özgün Ölçeğin Boyut Numaraları	Oluşturulan Boyutlar	Soru Sayısı
1, 2, 4	1. Öğrencinin Okula ve Aile Katılımına İlişkin Tutumu	23
8	2. Öğrencinin Tüm Aile Katılımı Etkinliklerine Yönelik Bildirimi	18
13	3. Öğrencinin Okulun Tüm Aile Katılımı Türleri ile İlgili Desteğine Yönelik Bildirimi	21
14	4. Öğrencinin Evde Öğrenme Etkinlikleri ile ilgili Desteği	12
15, 16	5. Öğrencinin Kendi Sorumluluğu ve Yönlendirilme İhtiyacı ile İlgili Bildirimi	12
17	6. Öğrencinin Aile İçindeki Karar Alma Sürecindeki Rolü	19
18	7. Öğrencinin Okuldan Memnuniyeti	5
19	8. Öğrencinin Evdeki Kaynaklarla İlgili Bildirimi	11

DFA'da modelin geçerliliğini değerlendirmek için çok sayıda uyum indeksi kullanılmaktadır. Uyum iyiliği indeksleri, modelin bir bütün olarak değerlendirilebilmesi için veri-model uyumunun ne düzeyde sağlandığına ilişkin bilgi vermektedir. Bu çalışmada Bu çalışmada Kline (2011, syf.204) yaklaşımı ile Schreiber, Stage, King, Nora, Barlow, (2006) tarafından belirtilen ve araştırmalarda da en fazla kullanılan Ki-Kare Uyum Testi (χ^2), Ki-Kare'nin Serbestlik Derecesine (χ^2/sd) oranı, Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA), Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü (SRMR), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) ve İyilik Uyum İndeksi (GFI) sonuçları değerlendirmeye alınmıştır. DFA ile hesaplanan (χ^2/sd) oranının 5'ten küçük olması, modelin gerçek verilerle iyi uyumunun bir göstergesi olarak görülebilmektedir. Model veri uyumu için GFI değerinin .90'dan yüksek çıkması, RMS ya da standartlaştırılmış RMS ile RMSEA değerlerinin ise 0.05'den küçük olması beklenir. Bunun yanında CFI'nin 0.90 veya üzerinde bir değer, GFI değerinin 0.85'ten ve RMS değerinin ise 0.10'dan düşük çıkması modelin gerçek verilerle uyumu için birer ölçüt olarak da kabul edilmektedir (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Tabachnick ve Fidell, 2001; Harrington, 2008). Ölçeğin tamamı ve alt boyutları için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır.

Bulgular

Boyutlar, ölçeği geliştiren grupla yapılan görüşmeler sonrasında birleştirildikten sonra, eldeki verilerin DFA için uygun olup olmadığına karar vermek için DFA'ya ilişkin ilgili varsayımlar (örneklem büyüklüğü, kayıp değerler, normallik, doğrusallık, çoklu doğrusallık, tekliklik, uç değerler) test edilmiştir. Ölçeğin KMO değeri, .68 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Barlett testi sonucu da anlamlı ($p < .01$) bulunmuştur. KMO değerinin .60'dan yüksek ve 1'e yakın olması, Barlett testinin de 0'a yakın olması nedeni ile eldeki veri grubunun ve örneklem büyüklüğünün DFA için uygun olduğu ve verilerin çoklu normal dağılımdan gelmiş oldukları belirlenmiştir. Analizler öncesinde eksik doldurulmuş tüm formlar analizlerin dışında bırakılmıştır. Bu nedenle, analizlerde kayıp değerler bulunmamaktadır. Böylelikle model-veri uyumu için öngörülen ölçütler karşılandığı için açılımlı faktör analizinin yapılmasına gerek duyulmamıştır.

Ölçeğin Geçerlilik Düzeyi ile İlgili Bulgular

Ölçeğin 8 faktörden oluşan modelinin eldeki verilerle uyum derecesini incelemek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizinde, 1. maddenin k, ö, p, ü alt soruları ile 6.maddenin d, f alt soruları ve 2.maddenin iki alt sorusu, ilgili faktörle ilişkisine dair standardize edilmiş katsayıları anlamlı çıkmadığı ($p > .05$) için modelden çıkartılmış ve analiz tekrarlanmıştır. Bu analiz sonucunda model-veri uyumu için

hesaplanan ki-kare değeri anlamlı bulunmuştur $\chi^2(sd=6187)= 9990.65$, $p<.01$. Uyum indekslerinin sonuçları ise Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Öğrenci Ölçeği Uyum İndeksi Sonuçları

	χ^2	sd	χ^2/sd	RMSEA	SRMR	CFI	GFI
DFA	9990.65	6187	1.61	0.047	0.072	0.80	0.62

Tablo 3’de görüldüğü gibi uyum istatistiklerinin sonuçları şöyledir. $(\chi^2/sd)=1.65$, $RMSEA=.04$, $SRMR=.07$, $CFI=.80$, $GFI=.62$. Maddelerin faktörleri ile olan ilişkilerini gösteren standardize edilmiş katsayılar .27 ile .71 arasında değişmekte olup tümü .01 düzeyinde anlamlıdır.

Ölçeğin Güvenirlik Düzeyi ile İlgili Bulgular

Ortaöğretim Okullarında Aile Katılımı: Öğrenci Ölçeğinden elde edilen puanlar için ölçeğin her bir boyutu ve tamamı için ayrı ayrı alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 4’de gösterilmektedir.

Tablo 4. Boyutlar ve Ölçeğin Bütününe Ait Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları

	Boyutlar								Ölçeğin Tamamı
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	
Cronbach Alfa	0.67	0.85	0.87	0.75	0.62	0.79	0.65	0.82	0.84

Tablo 4’deki değerlere göre, boyutlar temelinde hesaplanan alfa iç tutarlılık katsayıları, .62 ile.87 arasında değişmektedir. Ölçeğin tamamı için hesaplanan alfa iç tutarlılık katsayısı ise .83’dür. Sonuç olarak, bu çalışmanın verileri doğrultusunda uyarlanan ölçek toplam 113 maddeden oluşmuştur. Ölçeğin boyutları ve içerdikleri madde sayıları aşağıda verilmiştir:

- I. Öğrencinin Okula ve Aile Katılımına İlişkin Tutumu (17 Madde) – Okula ve tüm aile katılımı türlerinde yapılan çalışmalara yönelik tutumlar
- II. Öğrencinin Tüm Aile Katılımı Etkinliklerine Yönelik Bildirimi (18 Madde) –Ailelerinin tüm aile katılımı etkinliklerine katılımı ile ilgili bildirimleri
- III. Öğrencinin Okulun Tüm Aile Katılımı Türleri ile İlgili Desteğine Yönelik Bildirimi (21 Madde) - Okulun tüm aile katılımı türlerine verdiği destek ile ilgili bildirimleri
- IV. Öğrencinin Karar Verme Etkinliklerine Gösterdiği Destek (12 Madde) - Öğretmenlerin aile katılımıyla ilgili olarak öğrencilere sunduğu 12 uygulamanın öğrenci için uygunluğu
- V. Öğrencinin Kendi Sorumluluğu ve Yönlendirilme İhtiyacı ile İlgili Bildirimi (10 Madde) - Öğrencilerin kendi sorumlulukları ve bağımsız hareket edebilme durumlarını nasıl değerlendirdikleri
- VI. Öğrencinin Aile İçindeki Karar Alma Sürecindeki Rolü (19 Madde) - Öğrencilerin ev ve aile ile ilgili konulardaki karar alma süreçlerine katılım düzeyleri
- VII. Öğrencinin Okuldan Memnuniyeti (5 Madde) – Öğrencinin okuldan memnuniyet düzeyi
- VIII. Öğrencinin Evdeki Kaynaklarla İlgili Bildirimi (11 Madde) - Öğrencinin evde ders çalışırken ihtiyaç duyduğu kaynaklara sahip olma düzeyi ile ilgili bildirim

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Hill ve Chao (2009) ile Sanders ve Epstein (2000) ilk ve ortaokuldan sonra liselerin, ailelerin çocuklarının eğitimlerine etkili bir biçimde katılmalarını ve okullarla işbirliği yapmalarını zorlaştıran bir

dizi yeni durumu içerdiğini belirtmektedir. Bunlardan ilki liselerin, geniş ve karmaşık bir yapısının olmasıdır. Bu durum, ailelerin çocuklarının eğitimlerine nasıl daha etkin bir biçimde dahil olabileceklerini anlamalarını güçleştirmektedir. İkinci olarak lise öğretmenlerinin, daha fazla öğrencileri olduğu için, öğrenci aileleri ile nasıl daha verimli bir işbirliği kurabilecekleri konusunda zorluklar yaşamalarıdır. Üçüncü nokta da ailelerin, işbirliği ya da iletişim kurmak zorunda oldukları öğretmen sayısının lise düzeyinde artmasıdır. Okulun özellikleri yanında lise dönemi ile birlikte ergenlerde gözlenen gelişimsel ve davranışsal özellikler de, ailelerin, çocuklarının eğitimlerine katılımı üzerinde etkili olmaktadır. Öncelikle ergenlik döneminde ortaya çıkan biyolojik, bilişsel ve toplumsal alandaki değişimler, ergenin kendi eğitimi ve eğitsel kararlarında daha aktif bir rol almasını sağlarken, anne-babası ile ilişkilerini sınırlandırabilmektedir. Sözelimi, ortaya çıkan bilişsel değişimler, ergenin yeterlilik algısı, karar verme yeteneği, amaçları için izleyeceği yol ve alacağı kararların nasıl olması gerektiği konularında farkındalık kazanmasına yardımcı olmakta ancak ailesinin bu süreçte doğrudan dahil olması konusundaki ihtiyacını ya da bu durumu kabul düzeyini azaltmaktadır. Bir anlamda, örneğin ailenin öğretmenlerle görüşmek üzere okulu ziyaret etmesi biçimindeki okul temelli katılım ya da ödevlere yardım gibi doğrudan katılım biçimleri, bu dönemde daha az etkili olabilmektedir. Temelde ergenin otonomi ihtiyacı ve gelişen akran ilişkileri, ailesinin okulu ziyaret etmesi ya da ev ödevlerini kontrol etmesi gibi doğrudan katılım biçimlerine tepki göstermesine neden olabilmektedir. Bu nedenle, Epstein (1995), Epstein ve diğerleri (2002) ile Hill ve Tyson (2009) da vurguladığı gibi, lise düzeyinde aile katılımı; ergenin hem otonomi ihtiyacını hem de bağımsız karar verme ihtiyacına odaklanırken, öğrencinin destek ve yardıma ihtiyacı olduğu alanlarda ona bilgi ve destek sağlanmasına yönelik olmalıdır. Bunlara ek olarak, ergenin, ailesi ve öğretmenleri ile akademik başarısını ve geleceğe dair planlarını olumlu yönde etkileyecek öğrenme fırsatları ya da stratejileri konusunda iletişim kurması, onlar tarafından desteklendiğini hissetmesi hem okula hem de aile katılımına karşı olumlu tutum geliştirmesi açısından önemlidir.

Bu çalışmada da lise düzeyinde aile katılımının öğrenci bakış açısından yukarıdaki örnekler temelinde değerlendirilmesini sağlayan bir ölçeğin uyarlanması yapılmıştır. Özgün ölçeğin 19 boyutlu yapısı, ölçeği geliştiren grupla yapılan yazışmalardan sonra 8 boyutlu bir yapıya dönüştürülmüştür. Bununla birlikte verilerin doğrulayıcı faktör analizi için uygun olup olmadığı ile ilgili analizler, model-veri uyumunu ortaya koymuş, bu nedenle açıklayıcı faktör analizi uygulanmamıştır. Doğrulayıcı faktör analizi yoluyla elde edilen uyum indekslerinin sonuçları da model-veri uyumu için gerekli ölçütlerin karşılandığını ortaya koymuştur. Uyum indekslerinden χ^2/sd oranı, RMSEA, SRMR değerlerinin kabul sınırlarında olduğu; CFI ve GFI değerlerinin ise kabul sınırlarının altında olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak Brown'un (Akt. Harrington, 2008, syf.53) da belirttiği gibi uyum indekslerine ait değerlerin kabul sınırlarından düşük olsa da kabul sınırına çok yakın olduğu durumların da göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Ek olarak CFI ve GFI'nın düşük olmasına karşın, diğer indekslerdeki özelliklerde χ^2/sd , RMSEA ve SRMR değerlerinin kabul sınırlarında ve iyi uyumu gösteriyor olması, ölçeğin yapı geçerliliğinin de iyiliği hakkında bilgi vermektedir. Ek olarak, ölçek puanları için hesaplanan iç tutarlılık katsayılarının .62 ile .87 arasında değişiyor olması ve ölçeğin tamamı için de .83 düzeyinde olması, ölçeğin güvenilirliği için önemli kanıtlar olarak değerlendirilmektedir.

Bununla birlikte uygulamanın, sadece bir şehirdeki ortaöğretim öğrencileri ile sınırlı tutulması, çalışmanın bir sınırlılığı olarak değerlendirilmektedir. Bir diğer sınırlılık da, ölçekteki madde sayısının fazlalığıdır. Bu durum bir taraftan konu ile ilgili daha fazla bilgi alınmasını mümkün kılıyor olmakla birlikte, diğer taraftan da verilen yanıtların güvenilirliğini düşürebilmektedir. Bu nedenle, gelecekte daha büyük örneklerle yapılacak çalışmalarla ölçeğin kısa formunun oluşturulmasının mümkün olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışma kapsamında uyarlanan, geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılan "Ortaöğretimde Aile Katılımı: Öğrenci Ölçeği"nin, gelecekte aile katılımı ile ilgili yapılacak çalışmalarda hem araştırmacılar hem de okullar için yol gösterici ve yararlı bilgiler sunacağı düşünülmektedir. Özellikle aile katılımında öğrenci görüşlerinin alınması ile ilgili alanyazındaki sınırlılık

düşünüldüğünde, bu konuda daha fazla çalışmaya gerek olduğu açıktır. Bu araştırmalar sonucunda ortaöğretim okullarında, öğrenci başarısının artırılması, disiplin sorunlarının azaltılması gibi konularda ailelerle okulun birlikte yapabileceği çalışmalara yönelik kuramsal temelli model önerilerinin oluşturulması beklenmektedir.

Kaynakça

- Aksoy, A. B., Kahraman, Ö.G. ve Kılıç, Ş. (2008). Ergenlerin algıladıkları ebeveyn izleme ve destek davranışları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 1-14.
- Anderson, J. C. ve Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49, 155-173.
- Bauch, J. P. (1994). Categories of parent involvement. *The School Community Journal*, 4 (1), 53-60.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments in nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Catsambis, S. ve Garland, J. E. (1997). Parental involvement in students' education during middle school and high school. *Center for Research on the Education of Students Placed At Risk (CRESPAR), Report n. 18*. Retrieved From: www.csos.jhu.edu/crespar/.../report18.pdf. 2 November 2010.
- Catsambis, S. (1998). Expanding knowledge of parental involvement in secondary education effects on high school academic success. *Center for the Education of Students Placed at Risk, Report n. 27*, 1-34.
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 1019-1031.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: okul - aile dayanışması. *İlköğretim-Online Dergisi*, 2 (2), 28-34.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2006). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (16), 121-136.
- Deutscher, R. ve Ibe, M. (2002). Relationships between parental involvement and children's motivation. *Lewis Center For Educational Research*. www.lewiscenter.org/research/relationships.pdf adresinden 10 Nisan 2011 tarihinde alınmıştır.
- Epstein, J. L. (1987). Parent involvement: What research says to administrators. *Education and Urban Society*, 19 (2), 119-136.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76 (9), 701-712.
- Epstein, J. L. (2008). Improving family and community involvement in secondary schools. *Principal Leadership*, 8 (2), 16-22.
- Epstein, J. L., Connors, L. J. ve Salinas, K. C. (1993). *High school and family partnerships: how to summarize your high school's survey data*. Baltimore MD: Johns Hopkins University Center on School, Family, and Community Partnerships
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R. ve Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships: your handbook for action (second edition)*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Epstein, J. L. ve Jansorn-Rodriguez, N. (2004). School, family and community partnerships link the plan. *Education Digest*, 67(6), 19-23.
- Flaxman, E. ve Inger, M. (1991). Parents and schooling in the 1990s. *The ERIC Review*, 1(3), 2-6.
- Günçer, B. & Köse, R., (1993). Effects of family and school on Turkish students' academic performance. *Education and Society*, 11 (1), 51-63.
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P. ve Holbein, M. F. D. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17, 99-123.
- Harrington, D. (2008) *Confirmatory Factor Analysis*, s. 53. New York: Oxford University Press.
- Hickman, C. W., Greenwood, G. ve Miller, M. D. (1995). High school parent involvement: Relationships with achievement, grade level, SES, and gender. *Journal of Research and Development in Education*, 28, 125-134.
- Hill, N.E. ve Chao, R.K. (2009). *Families, schools, and the adolescent: Connecting research, policy, and practice*. NewYork: Teachers College Pres.
- Hill, N. E. ve Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45 (3), 740-763.
- Hoover-Dempsey K.V. ve Sandler H.M. (1997). Why do parents become involved in their children's education?. *Review of Educational Research*, 67(1), s.3-42
- Jöreskog, K. ve Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the simplis command language*. Lincolnwood: Scientific Software International.
- Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*, pp. 204, 3. Baskı. New York: Guilford Pres.
- Kuperminc, G. P., Darnell, A. J. ve Alvarez-Jimenez, A. (2007). Parent involvement in the academic adjustment of latino middle and high school youth: Teacher expectations and school belonging as mediators. *Journal of Adolescence*, 31 (4), 469-483.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L. ve Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.
- Maruyama, G. M. (1998). *Basics of structural equation modeling*. California: Sage Publication.
- Sanders, M.G. ve Epstein, J. L. (2000). Building school-family-community partnerships in middle and high school. M.G. Sanders (Ed.). *School students placed at risk: research, policy, and practice in the education of poor and minority adolescents* içinde (pp. 339-61). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sarpkaya, P. (2005). *Resmi liselerde disiplin sorunları ve ilgili grupların (öğretmen, öğrenci, yönetici, veli) yaklaşımları: aydın merkez ilçe örneği*. Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Schreiber, J. R., Stage, F. K., King, J., Nora, A. ve Barlow, E. A. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: a review. *Journal of Educational Research*, 99 (61), 323-337.
- Sheldon, S. B. (2007). Improving student attendance with school, family, and community partnerships. *The Journal of Educational Research*, 100 (5), 267-275.

Tabachnick, B. C. ve Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Vaden-Kiernan, N. ve Chandler, K. (1996). Parents' reports of school practices to involve families. *National Center for Education Statistics*, 1-15. <http://nces.ed.gov/pubs/97327.pdf> adresinden 4 Nisan 2011 tarihinde alınmıştır.

Wheeler, P. (1992). Promoting parent involvement in secondary schools. *NASSP Bulletin*, 76(546), 28-35.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose and Significance of the Study: While it is compared with elementary and secondary school, it is seemed that parental participation is more limited and less in high schools (Vaden-Kiernan ve Chandler, 1996; Flaxman ve Inger, 1991; Çubukçu ve Girmen, 2006). Actually, as Kuperminc, Darnell and Alvarez-Jimenez (2007) mentioned, the relations between parental participation and academic success at high school is stronger than elementary school. Also, it is influential for high school students' attitudes to the school, school attendance rate and academic success in education. Besides, it is efficient to be reduced the discipline problems such as cigarette, alcohol or drug usage which seems more common during adolescence. However, to be taken of student's view on parental participation in high school level is new but important issue in order to reach the comprehensive aspects of parental participation. To evaluate the opinions of teachers, parents and students on parental involvement, Epstein, Connors and Salinas (1993) developed scales including all parental participation types. The scales include parallel items to identify common and different goals and perspectives of teachers, parents and students. All of them identify the types of family school-community connections that the respondents would like in their school. On the other hand, student scale provide information on student attitudes about the school, how the school involves their families, students' role in partnerships, the kinds of home-school connections they would like to see initiated or improved at their schools etc. From this point of view, the purpose of this study was to adopt "High School and Family Partnerships Students Survey", which is originally developed by Epstein, Connors and Salinas (1993), to Turkish.

Method: The permission was taken through e-mail by the researcher. The scale, which is composed of 10 item and 125 questions, was questioning perspectives and opinions of students on parental participation in 19 dimensions. First, the scale was translated into Turkish by two experts. After aligning the language between these two experts, the scale was again translated into English and inconsistencies were checked. The final version of the inventory was administered to 285 students who are students in high school in Kastamonu and accept to fill the scale. Confirmatory Factor Analysis (CFA) and Cronbach Alpha coefficient were used for validity and reliability analysis.

Results: After it was taken the opinions of the researcher, the dimensions of the scale reduced from 19 to 8 dimensions. The analysis which is about if the data is suitable for confirmative factor analysis showed conformity of model-data, so exploratory factor analysis was not applied. The result of confirmatory factor analysis are following: the rate of χ^2/sd for student scale was 1.61, RMSEA 0.047, SRMR 0.072, CFI 0.80, GFI 0.62. The reliability of the scale was found as 0.84.

Conclusion: As a result, the final version of the scale was composed of 113 items, where the dimensions are described in detail below.

- IX. **Students attitudes about High School and Family Involvement** (17 items)
- X. **Students Reports of Parental Involvement on All Types** (18 items)

- XI. **Students Reports of School's All Types of Parental Involvements Activities** (21 items)
- XII. **Student Support for Type 4 Activities – Decision Making** (12 items)
- XIII. **Student reports of Own Responsibility and Need for Direction** (10 items)
- XIV. **Student Role in Family Decision-Making** (19 items)
- XV. **Students Satisfaction with School** (5 Madde)
- XVI. **Student Reports of Resources at Home** (11 items)

As a result, adopted version of the scale is said to be reliable and can be used to maintain parental participation opinions of students in high school in Turkey. It is supposed that this scale would facilitate the future research studies on parental participation in Turkey.

Görsel Algı Kuramlarına Dayalı Etkileşimli Bir Öğretim Ortamı Tasarımı ve Ortama İlişkin Öğrenci Görüşleri

Designing an Interactive Learning Environment based on Theories of Visual Perception and Students' Views About the Software

Suzan Duygu Erişti

Anadolu Üniversitesi, Türkiye
sdbedir@anadolu.edu.tr

Betül Uluuysal

Anadolu Üniversitesi, Türkiye
buluuysal@anadolu.edu.tr

Muhterem Dindar

Anadolu Üniversitesi, Türkiye
muhteremdindar@gmail.com

Özet

Etkileşimli öğrenme ortamları, çok yönlü öğretim ve etkileşim olanaklarına sahip, öğrencilerin öğrenmelerini yönlendirebildiği, zaman ve mekandan bağımsız ortamlardır. Etkileşimli öğretim ortamlarının niteliğini olumlu yönde etkileyen etmenler arasında öğrencilerin algılama düzeylerine uygunluğu ve tasarımın öğrenci üzerinde oluşturduğu algısal etki yer almaktadır. Bu nedenle etkileşimli öğretim ortamlarının tasarlanmasında kimi görsel algı kuramlarının işe koşulması önem taşımaktadır. Bu bağlamda araştırmada, algılama sürecinde tasarımın geliştirilmesine doğrudan etki edebilecek algı kuramlarından

Gestalt Görsel Algı Kuramı, Olasılıklı Öğreti Kuramı, Bilişimsel Algı Kuramı, Nöropsikolojik Algı Kuramı, Yapılandırmacı Görsel Algı Kuramı ve Doğrudan Algı Kuramı etkileşimli ortam tasarımına yansımaları bağlamında incelenmiş ve bu yansımalara dayalı bir etkileşimli öğretim ortamı tasarlanmıştır. Etkileşimli öğretim ortamı, ortaokul ikinci sınıf öğrencilerinin 'Işık ve Ses' ünitesini öğrenmelerine yardımcı olması amacıyla tasarlanmıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmada etkileşimli öğretim ortamını kullanan öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Öğrenciler görsel algı kuramlarına dayalı olarak geliştirilen etkileşimli öğretim ortamını faydalı ve güdüleyici bulmuşlardır.

Anahtar Sözcükler: Etkileşimli öğretim ortamları; çoklu ortam; görsel algı kuramları; görsel tasarım ilkeleri.

Abstract

With their multi-directional navigation and interaction features, interactive learning environments allow students to control their own learning and learning occurs independent from time and space. The effectiveness of interactions in an instructional multimedia design is closely related to perception levels of target audience and perceptual attributes of the students. Consequently, some theories of visual perceptions should be set to work in designing interactive multimedia learning environments. In this research visual perception theories such as Visual Perception Theory of Gestalt, Theory of Probabilistic Functionalism, Computational Approach to Visual Perception, Neuropsychological Theory, Constructivist Theory of Perception and Theory of Direct Perception. provided a basis through the reflection to the interactive instructional environment design and for the design process of interactive instructional environment. In the research, interactive instructional

environment aims to help second year junior high school students to learn about 'Light and Sound' unit in Science and Technology subject curriculum. Qualitative research procedures were followed to analyze the students' interaction with the instructional environment and their reflections after the learning activity. Students found the theories of visual perception based software useful, helpful and motivating.

Keywords: *Interactive learning environments; visual design principles; multi-media; theories of visual perception.*

Giriş

Öğretim kalitesinin artırılması ve sürdürülebilmesi yönünden geniş bir öğrenen kitlesine ulaşma amacını güden öğretim ortamı tasarımları için dikkatin ve ilgi çekiciliğin hedef kitle olan öğrencilerin algısal nitelikleri çerçevesinde sağlanması önem taşımaktadır. Bu nedenle öğretim ortamı tasarım sürecinde öğrenen ilgi ve ihtiyaçları, kişisel ve gelişimsel özelliklerinin yanı sıra içeriğin algılanışını etkileyen unsurların her birinin de dikkatle ele alınması ve öğretim ortamı tasarımı sürecinde işe koşulması bir gereklilik olarak görülmektedir (Messaris ve Moriarty, 2005).

Bireyler çevrelerindeki olay, olgu ve kavramlara ilişkin bilgileri algılama yoluyla elde ederler. Algılar duyular yoluyla oluşturulur ve bir bilgi edinme sürecidir. Algı, bireylerin içinde buldukları çevreyi organize etme ve duyuşsal bilgileri düzenlemesine dayalı anlama ve farkına varma sürecidir. Bireyler algısal niteliklerine dayalı olarak çevrelerinden edindikleri uyaranları algılama süreci sonunda kendileri için anlamlı hale getirmektedirler (Siegel, 2006; Smith, 2002; Demirel ve Ün, 1987). Algı bireylerin duyular yoluyla oluşturduğu fiziksel uyaranların yanında bireyle ilişkili ve bireyi çevreleyen etmenlerle ilişkili bir tanımlama sürecidir. Algılama sürecindeki en önemli etmen bireydir. Bireyler, algılanan aynı kavrama ilişkin farklı algısal nitelikler ortaya koyabilirler. Bunun nedeni algı sürecindeki seçici dikkat, seçici algısal değişkenler ve seçici algısal kalıcılıktır (Kotler, 2001).

Algılama sürecinde, bireyin bulunduğu ortamda algının oluşumuna yansımaları olan bir çok etmen yer almaktadır. Algılama sürecinde bireyin içinde bulunduğu doğal alan ile geçmişten gelen ve devamlı eklentilerle oluşan, adına sosyo-kültürel ortam denilen bir yapay alan söz konusudur (Erinç, 1998; Kotler, 2001).

Algısal süreçler içerisinde öğretimsel içeriklerin tasarlanmasında görsel algı öne çıkmakta ve görsel algı yaklaşımları tasarım süreçlerinde etkisini yoğun bir biçimde hissettirmektedir. Görsel algı ise, algılanan kavramı görsel özellikleri çerçevesinde duyuşsal ayırmama yoluyla seçme, düzenleme, tanımlama gibi bir takım yaklaşımları içermektedir (Behrens, 1984; Hochberg, 1978). Bir başka deyişle görsel algılama, bireylerin kavramlara ilişkin farkına varma sürecidir (Messaris, 1994). Görsel algı süreci Gal ve Linchevski'ye (2010) göre ise duyuşsal ve zihinsel süreçlerden gelen görsel bilgilerin algılanması ve işlenmesi süreci olarak tanımlanmaktadır.

Görsel algılama sürecinde algıyı oluşturması hedeflenen içeriğin niteliği ve etkin bir mesaj sistemi ile başarılı bir ileti sisteminin oluşturulması görsel tasarımın niteliğini artırmaktadır. Bu bağlamda tasarım ortamlarında algılama sürecinde karşı karşıya bulunulan farklı hedef kitle beklentileri, hedef kitle niteliklerine uygun tasarım alternatifleri, tatmin edici sonuçlara ulaşma ve etkili geribildirim etkili bir görsel algılama süreci doğrultusunda etkili görsel anlayışı oluşturmaktadır. Görsel algıya ilişkin hedef kitle nitelikleri temel alındığında algılamaya ilişkin sorunların çözümlenmesi alıcının daha etkili olarak tasarımı kullanabilmesini sağlayacaktır. Tasarım sürecinde algıyı oluşturacak kavram, nesne ya da etkinliklerin belirgin özelliklerinin erişim noktası olarak kullanılması algılamada etkililik açısından önemlidir (Smeulders, Worrying, Santini, Gupta ve Jain, 2000). Görsel algılama sürecinde görsellere ilişkin algıyı bir takım tasarım öğeleri ve ilkeleri oluşturmaktadır (Eidenberger, 2004; Smeulders, Worrying, Santini, Gupta ve Jain, 2000).

Görsel algılama sürecinde bireyler algılanan kavrama ilişkin olarak öncelikli olarak yüzeysel bir edinim süreci yaşarlar. Bu süreç iki boyutlu bir algılamadır. Bu aşamada bireyler görüntüleri genişlik ve yükseklik olarak algırlarlar. Bu süreç sonrası birey, görsel algı alanına giren kavrama ilişkin daha derinlemesine bir örüntü oluşturmaya başlar. Bu süreçte ise derinlik algısı ile birlikte üçüncü boyut devreye girer. Daha sonra kültürel alt yapısı ile kavramı anlamlandırır ve kavrama bir kimlik kazandırır yani kavramı tanıır (Booth, 2003; Findlay ve Gilchrist, 2003).

Görsel algı tasarım süreçlerinde, özellikle hedef kitle nitelikleri bağlamında önem taşımaktadır. Oluşturulan algının niteliği ve taşıdığı mesaj tasarımın etkililiğini belirlemektedir. Tasarım sürecinde algıyı oluşturacak kavram, nesne ya da etkinliklerin belirgin özelliklerinin erişim noktası olarak kullanılması algılamada etkililik açısından önemlidir (Smeulders, Worrying, Santini, Gupta ve Jain, 2000). Görsel algılama sürecinde nesnelere ilişkin algı renk, doku ve şekil ile hareket olmak üzere üç grupta toplanmaktadır (Eidenberger, 2004). Etkileşimli öğretim ortamı tasarımları ve yazılımları da görsel algının ve bileşenlerinin etkili bir biçimde işe koşulmasını gerektiren tasarım süreçleri içermektedir.

Etkileşimli öğretim ortamları ses, hareketli video, grafikler, animasyon gibi farklı uygulamalar içeren ortamlardır. Etkileşimli öğretim uygulamaları, öğrencilerin zaman ve mekan sınırlılığı olmadan öğrenmelerine, farklı öğrenme bileşenleri ve bakış açılarıyla tanışabilmelerine, etkileşim oluşturabilmelerine olanak tanıyan ortamlardır (Aydın, 2002). Alan yazın incelendiğinde birçok çalışmada etkileşimli öğretim uygulamaları tasarlanırken görsel algının önemi ve öğrenci üzerindeki olumlu etkisinin vurgulandığı görülmektedir (Costa, 2008; Graham 2008; Levy ve Yupangco, 2008; Wang, Chignell ve Ishizuka, 2007; Gülbahar, 2005; Rude-Parkins, Miller, Ferguson ve Bauer, 2005; Weiskopf, 2004) . Etkileşimli öğretim ortamı tasarlanırken sadece tasarım öğelerinin kullanımı değil, bu ortamlarda hedef kitlenin algısal niteliğinin de işe koşulması önem taşımaktadır (Costa, 2008; Levy ve Yupangco, 2008) . Görsel algı, görsel algılama sürecinin bileşenleri, oluşumu ve tasarım süreci ile görsel algılama sürecinin ilişkilendirilmesi bir gereklilik olarak dikkate alınması gereken bir noktadır. Bu bağlamda bu araştırmada, etkileşimli öğretim ortamları tasarımlarının geliştirilmesi ve görsel algılama süreci arasında ilişki kurulması amaçlanmıştır. Görsel algı kuramlarının tasarım süreci ile ilişkilendirilmesi ve sürece yansması bağlamında ele alınan kuramlar; Gestalt Görsel Algı Kuramı, Olasılıklı Öğreti Kuramı, Bilişimsel Algı Kuramı, Nöropsikolojik Algı Kuramı, Yapılandırmacı Görsel Algı Kuramı ve Doğrudan Algı Kuramı olarak belirlenmiştir. Etkileşimli öğretim ortamı tasarımına yansmaları ve önemi kapsamında belirlenen görsel algı kuramları ve özellikleri alan yazın taramasına dayalı olarak incelenmiştir (Messaris ve Moriarty, 2005; Eidenberger, 2004; Gordon, 2004; Booth, 2003; Findlay ve Gilchrist, 2003). Araştırma kapsamında görsel algı kuramları ile etkileşimli ortam tasarımı arası ilişki kurulmuş, bu özellikler tasarım sürecine yansıtılarak etkileşimli ortam tasarımı oluşturulmuş ve son aşamada ise hedef kitle olan öğrencilerin tasarıma ilişkin görüşleri belirlenmiştir.

1. Algı Kuramları ve Tasarım Geliştirme Süreci

1.1. Gestalt Görsel Algı Kuramı

Görsel algılamayı açıklayan Gestalt teorisinin temelinde, "bütün kendini oluşturan parçaların toplamından daha anlamlıdır" ilkesi yer almaktadır (Senemoğlu, 2009). Gestalt teorisi şekil-zemin ilişkisi, yakınlık, benzerlik, tamamlama, devamlılık ve basitlik olmak üzere beş temel ilke üzerinde şekillenmektedir.

Gestalt teorisindeki ilkeler tek tek ele alındığında; şekil, gözlenen uyarıcıda bireyin dikkatini odaklandığı bölüm iken zemin ise şeklin gerisinde, dikkat edilmeyen, algı alanına girmeyen kısımdır. Yakınlık ilkesi, zaman ve mekan açısından birbirlerine yakın olan nesnelere, gruplandırarak algılanma eğiliminde olduğunu belirtir. Benzerlik ilkesi şekil, renk, doku, cinsiyet vb. pek çok özellik bakımından birbirine benzer uyarıcıların birlikte gruplandırılarak algılanma eğiliminde olduğunu vurgular. Tamamlama ilkesi, tamamlanmamış/eksik bırakılmış etkinliklerin, şekillerin, seslerin tamamlanarak

algılama eğiliminde olduğunu açıklar. Devamlılık ilkesi, aynı yönde giden noktaların, çizgilerin ve uyarıcıların birlikte gruplandırılarak algılanma eğiliminde olduğunu belirtir. Basitlik ilkesi ise, uyarıcıların en basit halleri ile algılanma eğiliminde olduğunu açıklar (Graham, 2008). Belirtilen özellikler bağlamında Gestalt teorisinin günümüz görsel tasarım etkinliklerinde önemli etkisinin olduğu söylenebilir ve birçok farklı alanda görsel algıya ilişkin etkililiği sağlamak amacıyla kullanıldığı görülmektedir (Eryayar, 2011; Mennan, 2009; Puustinen, Baker ve Lund, 2006). Gestalt algı kuramının tasarım ortamına yansımaları düşünüldüğünde tasarımın oluşturduğu bütünsel etkinin ön-plan arka-plan ilişkisi bağlamındaki niteliği, kompozisyon düzeni, kompozisyon ile tasarım öğeleri arası ilişki öne çıkan boyutlardır.

1.2. Olasılıklı Öğreti Kuramı

Brunswick'in Olasılıklı Öğreti Kuramı, birbirine uzak ve yakın olaylar arasında beynin ilişki kurmasına dayanır. Bu kurama göre nesnelere kendi özellikleri, buldukları ortamları, algılayıcı ile aralarındaki arabulucuları ve algılayanın özelliklerine bağlı olarak algılanırlar (Gordon, 2004).

Olasılıklı öğreti kuramı hedef kitlenin niteliğine dikkat çekmektedir. Bunun için hedef kitlenin yaş, cinsiyet, bilişsel, duyuşsal ve hazır bulunuşluk düzeyi önem taşımaktadır. Olasılıklı öğreti kuramına göre yapılan tasarım, hedef kitlenin beklentileriyle şekillenmelidir. Tüm etkileşim ve iletişim olanaklarının, öğretimsel amaç doğrultusunda etkili bir şekilde kullanılması ve öğrenenlerin öğrenme sürecine etkin olarak katılmalarının sağlanması gerekmektedir. Kuramın dikkat çektiği diğer bir nokta ise, nesnelere özelliklerinin onlara ilişkin algının oluşmasında ipucu sunmasıdır (Gordon, 1997; Brunswick, 1950; 1955). Görsel algıya dayalı olarak nesnelere özelliklerinin algıyı şekillendirmesi bağlamında olası öğreti kuramına dayalı olarak tasarım ortamının özelliklerinin, hedef kitlenin beklentileri çerçevesindeki algısal uyaranlara sahip olması gerekmektedir. Öğretim ortamı tasarımı sürecinde öğretim içeriği ve içeriğe ilişkin çoklu ortam öğeleri algılanan kavram, ortamın ne şekilde kullanıcıya sunulduğu, etkileşimler, yönlendirmeler ve genel kompozisyon arabulucu, hedef kitle ise algılayan olarak tanımlanabilir. Bu nedenle arabulucu konumundaki görsel tasarımın önceliği olası öğreti kuramı çerçevesinde işlevsellik olarak öne çıkmaktadır.

1.3. Bilişimsel Algı Kuramı

Bilişimsel yaklaşım kuramı, algıda bütünlüğe dikkat çeker. Başka bir ifade ile nesnelere renkleri, şekilleri, hareketleri gibi fiziksel özellikleri ayrı ayrı değerlendirilmesine rağmen, bu özellikler bireylerin bilişsel ve duyuşsal nitelikleri doğrultusunda bir araya getirilip anlamlandırılmaktadır.

Bu kurama göre öğrenenlerin ön bilgilerine uygun ve geçmiş deneyimlerle bağlantılı olarak ele alan ve şekillendiren tasarımların, öğretimsel hedeflere ulaşılmasını sağlayacağını belirtir. Kuram, öğrenmenin gerçekleşmesi için, kullanılacak olan metin, resim, grafik, animasyon vb. gibi uyarıcılar ile materyalin genel yapısının, en sade ve en anlaşılır biçimde tasarlanması gerektiğini vurgular. Bunun yanında sayfaların belli kenarlıklara sahip olması, ya da aynı doğrultudaki bilgilerin, materyalde yer alan diğer bilgilerden kolaylıkla ayrılabilmesi için, sınır belirten uygun tasarım öğelerinden (çizgi, kenarlık vb) yararlanılması gerektiğini vurgulamaktadır (Domke, Perlmutter ve Spratt, 2002; Krantz, 1999). Bilişimsel algı kuramına dayalı olarak hedef kitlenin niteliklerinin daha ayrıntılı analiz edilmesi ve tasarım ortamına yansıtılması gerekliliğinin görsel algıyı oluşturma sürecini doğrudan etkilediği söylenebilir.

1.4. Nöropsikolojik Algı Kuramı

Nöropsikolojik yaklaşım algı konusunda, sinir sistemi ve biyolojik yapı temelli bir bakış açısı sunmaktadır. Bu yaklaşıma göre yapılan tasarım, hedef kitlenin konsantrasyonunu sağlamalı, dikkat çekerek bilginin seçilmesine olanak tanımalı ve ilgiyi toplayarak ilginin devamını sağlamalıdır (Gordon, 2004; Naglieri ve Das, 1997).

Nöropsikolojik yaklaşıma göre yapılan tasarım hedef kitlenin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim düzeylerine uygun olmalıdır. Geri bildirimlerin, öğrenenlerin gelişim düzeylerine, ilgi ve meraklarına uygun olması gerektiğini açıklamaktadır. Bu kuram konum, biçim, renk, işlev bakımından benzer özellik taşıyan öğelerin birlikte algılandığını vurgular. Öğrenenlerin farklı duyularına hitap eden, yerinde ve zamanında kullanılan uyarıcıların, öğrenmenin kalıcılığını, mesajın etkililiğini arttıracığını belirtmektedir.

Nöropsikolojik algı kuramında tasarım öğeleri arasında bütünlüğün sağlanması ve tasarımda önemli görülen bilgilerin, öğrenenlerin dikkatlerini çekecek biçimde düzenlenmesi gerekmektedir. Öğrenenlerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun uyarıcılar kullanılarak hazırlanması ve öğrenme işinde motivasyon oluşturması gerektiğini vurgular. Tasarımın, kazandırılması planlanan öğretimsel hedefler doğrultusunda uygun içerik ve etkileşimli etkinlikler sunması gerektiğini açıklar. Öğrenenlerin ilgilerini çekmesi ve gereksiz uyarıcılardan arınmış olarak ilginin dağılmasını önlemesi gerektiğini belirtir. Tasarımların, öğrenenlerin beklentilerine ve gelişim özelliklerine uygun uyarıcılar içermesi ve öğrenme işinde öğrenenlerin dikkati sürdürmesi gerektiğini belirtir. Kuram hedef kitleye sunulan öğretimsel içeriğin, kendi içinde tutarlılık ve anlamlılık sağlanması gerektiğini ortaya koymaktadır (Bonfond, Rohmer, Hoeft, Muzet, ve Tassi, 2003). Nöropsikolojik algı kuramının tasarım ortamına yansımaları ise kuramın nitelikleri ve alanyazına dayalı olarak tasarımdaki etkinliklerin belirlenmesi, organize edilmesi ve hiyerarşik bir yapı ile öğretim içeriği ile ilişkilendirilmesi olarak sıralanabilir.

1.5. Doğrudan Algı Kuramı

Doğrudan algı kuramı, genel olarak hareketli görsellerin durağan görsellerden etkin olduğu, nesnelerin yakınlık ve uzaklıklarının algılamada önemli olduğunu belirtmektedir (Gibson, 1979). Doğrudan algı kuramına göre algılanan kavram hedef kitleye doğrudan sunulmalı, ayrıntılardan arındırılmalı ve algısal etkinin dolaysız olarak oluşmasına ilişkin olarak hedef kitle ile aracısız biçimde buluşturulabilmelidir. Öğretim ortamlarına ilişkin tasarımlarda ise tasarım bağlamında kullanılan uyarıcıların hedef kitleyi doğrudan algılanılacak içeriğe ulaştırıcı nitelikte olması ve gereksiz öğelerden arındırılmış olması gerekir. Tasarımların hedef kitlenin özelliklerine uygun olması haricinde, kullanıcıların bireysel özellikleriyle de uyumlu olması gerektiğini belirtir. Tasarımların, planlanan hedeflere uygun, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına hitap eden, öğrenilecek bilgiyi somutlaştırmayı sağlayan, etkileşimli uygulamalar içermesi gerektiğini vurgular. Tasarımların, öğrenmenin gerçekleşme düzeyini belirlemeye yarayan tekrarlar, alıştırmalar veya testler gibi etkinlikler içermesi, öğrencinin yaptığı etkinlik sonucu hakkında bilgilendirilmesi gerektiğini ortaya koyarken; öğrenenlere neler öğreneceklerine dair öğretimsel amaçların sunulması gerektiğini vurgular. Bunların yanında; öğretim etkinlikleri planlanırken, hedef kitlenin giriş davranışlarına ve gelişim düzeylerine uygun hedefler ve bu hedeflere ulaştıracak etkinlikler belirlenmesinin önemine dikkat çeker (Krantz, 1999; Gordon, 1997; 2004). Bu yaklaşımda tasarım sürecinin alan analizi ile başladığı görülmektedir. Bu aşamayı görsellerin içermesi beklenen bilgilerin analizi süreci takip etmektedir. Sonraki analiz aşaması ise beceri-temelli, kural-temelli ve bilgi-temelli davranışları destekleyecek bilgilerin birbirinden ayırt edilmesi işlemlerini içerir (Wong, Sallis ve O'Hare, 1998). Etkileşimli ortam tasarımı olarak ele alındığında doğrudan algı kuramının çoğunlukla kullanıcı arayüz etkileşimi bağlamında algılanan içeriğin kullanıcıya ne şekilde iletildiği üzerine odaklandığı söylenebilir (Vicente, 2002; Effken, Kim ve Shaw, 1997). Doğrudan algı yaklaşımında tasarım ortamına ilişkin olarak algısal içeriğin sunum biçimi ya da algılanan kavramın içinde bulunduğu ortam öne çıkmaktadır.

1.6. Yapılandırıcı Görsel Algı Kuramı

Bu kurama göre birey, çevrede karşılaştığı uyarıcıları aktif olarak seçip, geçmiş deneyimleri ile yorumlayarak algılamaktadır. Öğrenenlerin yaş, cinsiyet, ilgi ve merak gibi bireysel özelliklerine uygun ve etkileşimli uygulamalara yer verilmesi gerektiğini açıklar. Öğrenenleri sürece katacak etkileşimli uygulamalar, alıştırmalar ve etkinlikler içermesi gerektiğini vurgular. Öğrenenlerin konuya ilişkin duygu

ve düşüncelerini, tutum ve deneyimlerini dikkate almak önemli görülmektedir (Gombrich, 2008). Yapılandırmacı görsel algı kuramında hedef kitledeki bireysel farklılıklar tasarım bağlamında öne çıkmakta ve hedef kitle niteliklerini değişkenliğinin algısal nitelikleri etkileyebileceği göz önünde bulundurulmaktadır.

Teknolojinin günümüzde sağladığı önemli üstünlüklerden birisi farklı teknoloji temelli olanakları birleştiren bir sisteme dayalı çoklu ortamlardır. Çoklu ortam yazılımlarının getirdiği kolaylıklar eğitim alanında önemli yapısal değişmelere yol açmıştır. Teknoloji, eğitim dünyasının temel yapı taşlarından biri konumuna gelmiştir. Modern yaşamın vazgeçilmez öğeleri durumuna gelen teknolojik araç ve gereçler, öğrencilerin derslerdeki öğrenim deneyimlerini de bu çerçevede şekillendirmektedir (Frey ve Birnbaum, 2002). Sınıflarda teknoloji kullanımı bireysel, işbirliğine dayalı işbirlikçi, sorun çözmeye dayalı, öğrenci merkezli ve esnek öğrenme gibi birçok seçeneği de beraberinde getirmektedir (Cohen, Manion ve Morrison, 2000).

Etkileşimli öğrenme ortamları farklı duyu organlarına hitap etmekte ve bu yönüyle görsel algının etkili bir biçimde işe koşulmasını sağlayabilmektedirler (Murray, 2001). Özellikle çocukluk döneminde görsel algının somut bir biçimde oluşması etkileşimli öğrenme ortamlarındaki öğretim içeriğinin algısal niteliklerinin hedef kitle ile uyum sağlaması ile doğru orantılıdır. (Grabinger, 1999; Jonassen, 2002). Görsel algının etkili bir biçimde işe koşulduğu etkileşimli öğrenme ortamlarının, öğrene sürecine ilişkin etkililiğe, öğrenci başarısına, öğrenci öğrenmelerine ilişkin kalıcılığa ve tüm bunlara ek olarak öğrencilerin etkileşimli süreçler yoluyla öğrenmeye ilişkin olumlu düşüncelere sahip olmasına katkıda bulunabileceği söylenebilir (Cohen, Manion ve Morrison, 2000). Bu bağlamda alan yazında yapılmış çalışmalar da etkileşimli öğrenme ortamlarının öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenmede kalıcılık açısından etkili olduğunu göstermektedir (Akyol ve Fer, 2010; Başçiftçi ve Sunay, 2011; Kay ve Knaack, 2008; Pili ve Aksu, 2012).

Araştırma kapsamında belirlenen algı kuramları tasarım sürecini farklı bileşenler bağlamında geliştirme olanağını sunmaktadır. Kuramlar temelde tasarım sürecine hitap etmekle birlikte özellikle belirli kuramların tasarım sürecinde belirli bileşenleri odaklanmakta olduğunu söylemek olanaklıdır. Bu bağlamda hedef kitle nitelikleri ile uyumlu, öğrenmenin bireyselleştirilmesine olanak tanıyan, öğrenme kalitesini artıran, öğrenmede kalıcılık sağlayan öğretim ortamlarını ilgi çekici hale getiren bir öğretim ortamı tasarımı daha etkili bir biçimde işe koşulabilmektedirler. Etkileşimli öğretim ortamları tasarımlarının daha ayrıntılı bir bakış açısı ile ele alınması sürecinde belirlenen görsel algı kuramlarının daha etkili olabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırma görsel algı kuramlarına dayalı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan etkileşimli öğretim ortamlarının ortaokul ikinci sınıflarda Fen ve Teknoloji dersi 'Işık ve Ses' ünitesinin öğretimine yönelik öğrenci görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada yanıtı aranan sorular şunlardır:

1. Ortaokul 2. Sınıf Fen ve Teknoloji dersi, 'Işık ve Ses' ünitesinin öğretimi amaçlı etkileşimli bir öğretim ortamı görsel algı kuramlarına dayalı olarak nasıl geliştirilebilir?
2. Ortaokul 2. Sınıf Fen ve Teknoloji dersi öğrencileri için görsel algı kuramlarına dayalı olarak geliştirilmiş etkileşimli öğretim ortamına ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

Yöntem

Nitel araştırma yöntemi benimsenerek gerçekleştirilen araştırmada katılımcıların özellikleri, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesinde kullanılan yöntem ve teknikler aşağıda açıklanmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın örneklem belirleme sürecinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu çalışmada katılımcıların belirlenmesinde kullanılan ölçüt, öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları okulun teknolojik yeterlikleri, seçilen öğrenci grubunun temel düzeyde bilgisayar kullanma becerilerine sahip olması ve öğretim programında 'Işık ve Ses' ünitesinin yer aldığı bir ders programına sahip olma gerekliliğidir. Belirlenen ölçütler bağlamında araştırmanın katılımcılarını, 2010-2011 öğretim yılı Vali Ali Fuat Güven İlköğretim Okulu'nda öğrenim görmekte olan ve gönüllü olarak araştırmaya katılan toplam 14 öğrencidir.

Verilerin Toplanması ve Çözülmesi

Araştırmanın amaçları doğrultusunda araştırma verileri, öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırmada elde edilen verilere dayalı bulgular nitel araştırma yöntemine dayalı tematik analiz ile yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmanın güvenilirliğini için 3 araştırmacı ve bir alan uzmanı formu inceleyerek görüş birliği ve görüş ayrılığı olan maddeleri belirlemiştir. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Hesaplamalar sonucunda araştırmanın güvenilirliği % 90 çıkmış ve araştırma güvenilir kabul edilmiştir

Görsel Algı Kuramlarına Göre Etkileşimli Öğretim Ortamının Geliştirilmesi

Alan yazın taramasına dayalı olarak görsel algı kuramları kapsamında etkileşimli öğretim ortamlarına ilişkin araştırmaların genellikle Gestalt görsel algı kuramları çerçevesinde şekil-zemin ilişkisi, yakınlık, süreklilik, benzerlik ve tamamlama ilkeleri ile ilişkilendirilen değerlendirmeler ön plana çıkmaktadır (Mirielli, 2007; Puustinen, Baker ve Lund, 2006; Hsiao ve Choub, 2006). Ancak araştırma kapsamında belirlenen diğer algı kuramlarının etkileşimli ortam tasarımı geliştirme ve etkileşimli ortam oluşturma sürecine daha farklı bakış açıları sunabileceği düşünülmektedir. Nitekim kuramlardan çıkarılan tasarım ilkeleri bu düşünceyi desteklemektedir. Bu noktada araştırmada alan yazından farklı olarak diğer algı kuramlarının işe koşulmasının nedeni, belirlenen algı kuramlarının özellikle etkileşimli bir ortam tasarımı ile ilişkilendirildiğinde daha ayrıntılı bir incelenebilme olanağının söz konusu olmasıdır. Araştırmanın tasarım geliştirme aşamasında hedef kitle olarak ortaokul ikinci sınıf öğrencileri ve öğretim içeriği olarak da Fen Bilgisi dersindeki 'Işık ve Ses' üniteleri belirlenmiştir. Hedef kitle olarak ortaokul ikinci sınıf öğrencilerinin belirlenmesinin nedeni, etkileşimli ortam tasarımı ile sunulacak öğretim içeriğinin oluşturacağı algısal etkileri öğrencilerin içinde buldukları yaş özelliklerine dayalı olarak daha somut bir biçimde ifade edebilme yeterliklerine sahip olmalarıdır. Konu olarak ortaokul ikinci sınıf Fen ve Teknoloji dersindeki 'Işık ve Ses' ünitesinin seçilmesinin nedeni ise hem içerik hem de sunum anlamında algısal etkinin gözlemlenebileceği bir takım öğretim etkinlikleri, anlatımlar ve uygulamalar içermesidir. Hazırlanan yazılımda ünite isminde geçtiği üzere ışık ve ses olmak üzere iki ana konu vardır. Bu konuların ikisi de kendi içinde anlatılırken ayrı bir bütünlük oluşturulmasına ve birbiri ile ilişkilendirilmesine dikkat edilmiştir. Tasarım geliştirme süreci sonrası geçerlik çalışması bağlamında geliştirilen tasarım, öğretim içeriği ile ilgili bir alan uzmanı, görsel tasarım ile ilgili bir alan uzmanı ve öğretim tasarımı ile ilgili bir alan uzmanı olmak üzere toplam üç alan uzmanı tarafından incelenmiş, tasarım yeniden gözden geçirilerek gerekli düzeltmeler gerçekleştirilmiş ve tasarıma son hali verilmiştir.

Belirlenen algı kuramlarından yola çıkılarak tasarım sürecinde içerik, görseller, yönlendirmeler, canlandırmalar ve etkileşimli uygulamalar araştırmacı grubu tarafından araştırma amacı doğrultusunda tasarım öğeleri ve ilkeleri dikkate alınarak Adobe Flash CS 3, Adobe Photoshop CS 3, Adobe Premiere, GoldWave, All Sound Recorder ve Captivate, programları kullanılarak oluşturulmuştur. İçeriğin oluşturulması sürecinde algı kuramlarının ne şekilde işe koşulacağı beş kişiden oluşan (3 araştırmacı, 2 doktora öğrencisi) grubu tarafından iki oturum şeklinde gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri

sonucunda belirlenmiştir. Odak grup görüşmeleri Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Anabilim dalı yüksek lisans programı çerçevesindeki BTÖ 512 Görsel Algı ve Tasarım İlkeleri dersinin üç ders saatini kapsayacak biçimde planlanmıştır. Görüşmeler adı geçen ders kapsamında iki haftada gerçekleştirilmiştir. İlk odak grup görüşmesi oturumunda görsel algı kuramlarının genel özellikleri üzerinde konuşulmuş ve bu özellikler tasarım ortamı ile ilişkilendirilerek öne çıkan boyutların ne olması gerektiğine ilişkin görüşler belirlenmeye çalışılmıştır. Belirtilen görüşler çerçevesinde örnek etkileşimli öğretim ortamı tasarımları incelenmiş ve görsel algı kuramları bağlamında eleştirilmiştir. İkinci odak grup görüşmesinde ise görsel algı kuramı ve tasarım ortamına yansımalarının maddeleştirilerek ifade edilmesi istenmiş ve bu çerçevede öğrencilerin görüşlerine dayalı veriler elde etmiştir. İki görüşmeden elde edilen veriler araştırmacı grubu tarafından araştırmanın amacı göz önünde bulundurularak temalaştırılmış ve grubun ortaklaşa vurguladıkları boyutlara dayalı olarak araştırma kapsamındaki görsel algı kuramlarının etkileşimli öğretim ortamı tasarım sürecinde ne şekilde işe koşulacağı belirlenmiştir. Bu bağlamda Gestalt algı kuramı, tasarımın oluşturduğu bütünsel etki dikkate alınarak işe koşulmuş, kompozisyonun oluşturulmasında tasarımcıları yönlendirmiştir. Egon Brunswik'in olasılıklı öğreti kuramında öne çıkan boyut işlevsellik olmuş ve işlevsellik yaklaşımına göre etkileşimli ortamın sınırları, yönlendirmeler ve tasarım öğeleri belirlenmiştir. Marr'ın bilişimsel algı kuramına göre öne çıkan boyut ise hedef kitle nitelikleri olmuştur. Bu bağlamda hedef kitle beklentileri, ilgileri ve tercihleri dikkate alınarak tasarımdaki bir takım uygulamalara karar verilmiştir. Bilişimsel algı kuramına göre ise her bir tasarım öğesinin bütünsel olarak değil ayrı ayrı hedef kitle ile etkileşimi ve uyumu ön plana çıkmıştır. Bu bağlamda tasarım öğeleri birbirinden bağımsız olarak değerlendirilmiş ve algısal etkiler bu doğrultuda yeniden düzenlenmiştir. Nöropsikolojik algı yaklaşımında ise tasarımdaki etkinliklerin belirlenmesi, organize edilmesi ve hiyerarşik bir yapı ile öğretim içeriğini ilişkilendirilmesi gibi noktalar öne çıkmıştır. Yapılandırmacı görsel algı kuramında hedef kitlede var olabilecek bireysel farklılıklar dikkate alınarak farklı öğretim etkinlikleri ve uygulamaların tasarımda yer alması gerekliliği öne çıkmıştır. Gibson'un doğrudan algı yaklaşımında ise tasarımın hedef kitesinin içinde bulunduğu ortam ile değerlendirilmesi gerekliliği ön plana çıkmıştır. Araştırmanın birinci sorusunu dayalı olarak algı kuramları çerçevesinde öne çıkan boyutlar ile tasarım sürecinin ilişkilendirilmesi tasarımın geliştirilmesi ise şu şekildedir.

Gestalt Algı Kuramı ve Tasarım Geliştirme Süreci

Gestalt algı kuramı, tasarlama süreçlerinde genel olarak tasarımın bütününün oluşturduğu algısal etkiye yönelik bir değerlendirme olanağı sunmaktadır. Bu bağlamda geliştirilen etkileşimli öğretim ortamının bütünsel olarak oluşturduğu etki Gestalt algı kuramı ile ilişkilendirildiğinde şekil-zemin, yakınlık, süreklilik, tamamlama ve benzerlik temaları kapsamında bir takım niteliklerin bütünü etkili bir biçimde oluşturmasına dikkat edilmiştir. Şekil-zemin ilişkisinde hem tasarımın kendi içerisindeki şekil zemin ilişkisine hem de etkileşimli ortamdaki konumu bakımından şekil-zemin ilişkisine dikkat edilmiştir (Resim 1-2).



Resim 1

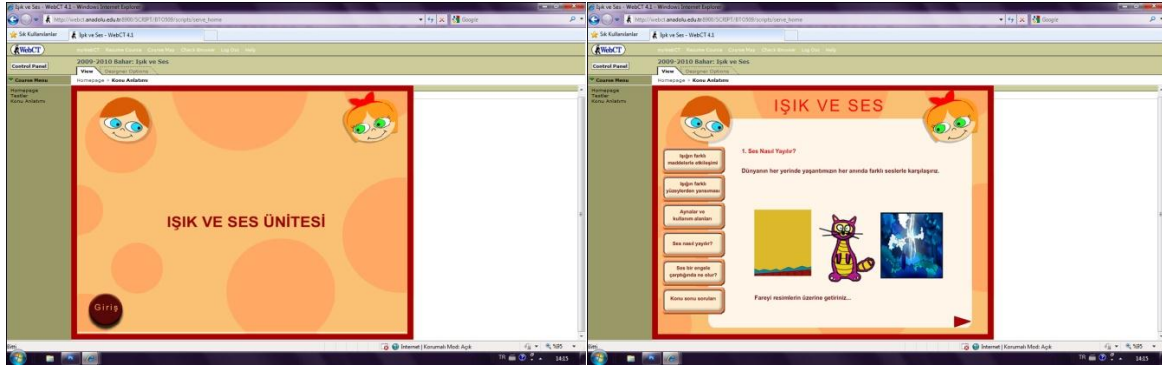
Resim 2

Bilindiği üzere Gestalt kuramının ilkelerinden olan şekil-zemin ilişkisi ilkesinde temelde dikkat çeken unsur şekil olarak belirtilirken, şekli çevreleyen ortamı da zemin olarak belirtilmektedir. Işık ve ses ünitesinde pastel turuncu tonların zeminde ve daha üst katmandaki şekillerde dengeli biçimde yer aldığı görülmektedir. Hedef kitle olan ortaokul ikinci sınıf öğrencileri nitelikleri de dikkate alındığında özellikle sıcak ve canlı bir renk ve doku etkisi ile şeklin çerçevelenmesi özellikle tercih edilmiştir.

Yakınlık ilkesine göre ise yine hedef kitle nitelikleri dikkate alınarak öğrencilerin tasarım içerisinde kişiselleştirilmesini sağlayan bir takım karakter tasarımlarına yer verilmiş, yazılımın tamamında gerçek görüntü yerine illüstrasyonlar ve animasyonlar kullanılmıştır. Böylece hedef kitlenin yabancı olmayacağı bir yakınlık etkisi oluşturulmaya çalışılmıştır. Tasarımda ise tipografik öğeler, görseller ve butonlar yakınlık ilkesine göre konumlandırılmıştır. Süreklilik ilkesine göre ise standart bir çerçevenin diğer sayfalarda da sürdürülmesi, tasarım öğelerinin süreklilik oluşturacak biçimde konumlandırılması ile yazılı ve sesli yönlendirmelerin sürekliliği sağlayacak biçimde düzenlenmesine dikkat edilmiştir. Tamamlama ilkesi özellikle deneylerde göz önünde bulundurulmuştur. Deneylerin gerçekleştirilmesine ilişkin olarak bir yönerge ile gerekli araç-gereçler öğrenciye yazılım içerisinde sunulmuş ve görselleştirilmiş daha sonra ise deneyin bitmiş hali canlandırılarak sonuç başlığı altında gösterilmiş ve öğrencinin tamamlama ilkesine göre öğretim içeriğini somutlaştırması sağlanmıştır. Benzerlik ilkesine göre ise çocuk figürleri, ünite başlığı, arka plan dokusu ve butonların hepsi de sıcak renklerden seçilmiş, bu seçimde tonlamada gözü yormayacak ve birbiri ile ilişkili tonlar tercih edilmiştir. Bu durum parlak tonların var olmamasından dolayı sıralanan uyarıcıların gruplandırılarak algılanmasını sağlamıştır.

Olasılıklı Öğreti Kuramı ve Tasarım Geliştirme Süreci

Görsel algı kuramlarından Egon Brunswik'in olasılıklı öğretimi kuramına göre tasarımda işlevsellik ön plana çıkmaktadır. Olasılıklı öğretimi kuramına göre işlevsellik algının etkililiğinde son derece önemli bir boyut olarak ortaya çıkmaktadır. İşlevsellik tasarım geliştirme sürecinde hem hedef kitle nitelikleri bağlamındaki algılanırlık; hem de içeriğin sunumundaki algılanırlıkla ilişkilidir. Eğer tasarımda hedef kitle nitelikleri göz önünde bulundurulduğunda etkili bir işlevsellik söz konusuysa algılanırlık da o ölçüde etkili hale gelmektedir. Olasılıklı öğretimi kuramı, hedef kitle, tasarım ve ürün arasındaki etkileşimi oluşturma boyutunda kullanılmalıdır. Olasılıklı öğretimi kuramında işlevsellik, algının öncelikli gereksinimidir. Bu nedenle tasarım sürecinde hem hedef kitle nitelikleri bağlamındaki işlevsellik ve algılanırlık; hem de içeriğin sunumundaki işlevsellik ile algılanırlık arasında ilişki kurulmuştur. Genel olarak bakıldığında gerek hareketli öğelerin kullanımı gerekse kullanılan renkler açısından hedef kitleye uygun bir yazılım hazırlanması olasılıklı öğretimi kuramı çerçevesinde dikkat edilen noktalardan biri olarak öne çıkmaktadır. Yazılımda yer alan görsellerin ve metinlerin birbiriyle ilişkili olmasına dikkat edilmiştir. İşlevsellik söz konusu olduğunda algının daha etkili bir biçimde oluşabileceği öngörüsünden yola çıkılarak kuram çerçevesinde özellikle yönlendirmeler, etkileşimli ortam etkileşimleri ve uygulamalar hedef kitle nitelikleri göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur (Resim 3-4).



Resim 3

Resim 4

Bilişimsel Algı Kuramı ve Tasarım Geliştirme Süreci

Bir diğer görsel algı kuramı olan Marr'ın bilişimsel kuramına göre algının oluşmasında algılanılan ortamın ve algılayan kitlenin niteliklerinin tasarım ile bütünleştirilmesi ön plana çıkmaktadır. Bilişimsel algı kuramına göre tasarlama sürecindeki her bir boyutun hedef kitle ile ilişkisi göz önünde bulundurularak birbirinden bağımsız ve bütün olarak oluşturduğu algısal etki üzerinde durulmalıdır. Bir anlamda algısal bütünlüğü oluşturan her bir parçanın hedef kitle nitelikleri ile uyumu bütüne etki etmektedir. Bu noktada Marr'ın bilişimsel kuramı içerikte kullanılan görsellerden hareketli görüntülere, tipografiden renk kullanımına kadar birçok tasarım öğesinin ayrı ayrı hedef kitle ile ilişkilendirilip içeriklerinin bu doğrultuda ayrı ayrı ele alınmasını ve daha sonra bütün olarak ele alınarak yeniden yorumlanmasını içermektedir. Ayrıca kuram, tasarım ortamı ve hedef kitle beklentilerinin ilişkilendirilmesi, bütünleştirilmesi, yorumlanması ve yeniden yapılandırılması boyutunda işe koşulmuştur. Bu yaklaşımda görmenin anlamı üzerinde de durulmaktadır. Görme ve algılama bir bilgi işleme süreci olarak tanımlanmaktadır. Görsel algıyı etkileyen renk, doku, şekil ve hareket gibi birtakım özellikler vardır. Aynı zamanda algının ne şekilde ve nerede olduğu da önemlidir. Bu kuramda algı, olduğu ortam, algılanılan kavrama ilişkin niteliklerin bütünleştirilmesi, ilişkilendirilmesi ve yeniden yorumlanması ile açıklanır. Ayrıca bu yaklaşım durağan ve hareketli cisimlerin algı üzerine etkisine odaklanmaktadır. Bu kurama göre, tanımlanmış sınırlara sahip olmak cisimleri birbirinden ayırmayı ve tanımayı sağlayacaktır. Bu noktada tasarımda butonlar, içerik, görseller, tipografik öğeler hem biçimsel özellikleri hem de renk özellikleri dikkate alınarak kendi içinde sınırlandırılmış ve gruplanmıştır. Böylece her tasarım öğesinin ayrı ayrı ve bütün olarak hedef kitle ile etkileşimi sağlanmıştır. Örneğin tipografik öğelerde başlıkların ve içeriğin aynı fontta ama farklı renklerle kullanılarak birbiri içinde gruplanması yoluyla sınırlandırılması sağlanmıştır (Bkz. Resim 4). Görsel öğeler hem konum hem içerik olarak birbirine benzer biçimde konumlandırılıp tasarlanarak yine belirli sınırlar oluşturulmuştur, yönlendirmeler hiyerarşik bir biçimde ve düzende sunulurken yine kendi içerisinde sınırlandırılmıştır (Bkz. Resim 5-6)



Resim 5



Resim 6

Nöropsikolojik Algı Kuramı ve Tasarım Geliştirme Süreci

Nöropsikolojik Algı Kuramı, tasarımın bütün olarak oluşturduğu etkinin amaca uygun olarak oluşturulmasında bütünü planlanması, bütünlüğü oluşturacak biçimde etkinliklerin belirlenmesi ve bütünlük içerisindeki hiyerarşik düzenin oluşturulmasında yani genel olarak kompozisyonun bütün olarak ortaya konulmasında işe koşulmuştur. Nöropsikolojik algı kuramı öğretim içeriğinin sunum niteliklerinin organize edilmesi ile ilişkilendirilecek bir takım ilkeleri içermektedir. Özellikle tasarımın bütünsel olarak ortaya koyduğu kompozisyon nöropsikolojik algı kuramı ile ilişkilendirilmesi gereken bir boyuttur. Hazırlanan yazılımda en temel alınan nokta tüm sayfaların bir bütünlük içinde olmasının sağlanmasıdır. Giriş sayfasından itibaren her sayfada kullanılan arka plan birbirini tamamlar niteliktedir. Arka planda kullanılan renkler de birbiriyle bütünlük oluşturmaktadır. Bu noktada nöropsikolojik kuramdan yararlanılmıştır. Yazılımda kullanılan gerek gezinim araçları gerekse tipografik öğeler de kendi içinde bir bütünlük oluşturmaktadır. Ayrıca hedef kitleyi yormayacak bir renk kullanıldığı göz önüne alındığında bunun nöropsikolojik kurama uygun olduğu belirtilebilir. Tasarlanan yazılımda hareketli öğeler kullanılmasına rağmen gereksiz uyarıcılardan kaçınılmıştır. Renklerde zıtlık kullanılmamış ancak tonlamaları açıklık koyuluk şeklinde verilerek gerek gezinim araçlarının gerekse içeriğin sunulduğu bölümün sınırları belirlenmiştir. Görsel tasarım öğelerinde hedef kitleye uygun ve hedef kitlenin dikkatini çekecek görsel unsurların kullanılmasına dikkat edilmiştir (Resim 7-8). Bu şekilde hedef kitlenin ilgisinin dağılmasının engellenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca hazırlanan içerik belli bir sıra takip etmekte ve bu sıra içerisinde birbiriyle tutarlı içerikler yer almaktadır.



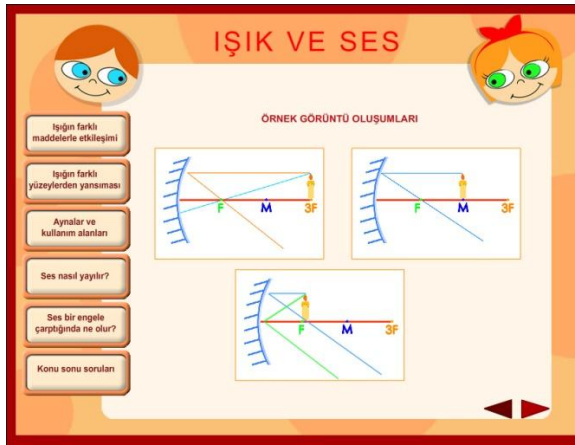
Resim 7



Resim 8

Yapılandırmacı Algı Kuramı ve Tasarım Geliştirme Süreci

Yapılandırmacı görsel algı kuramında bireysel farklılıklar öne çıkmaktadır. Bu noktada hem işlevsellik, hem içeriğin oluşturulması hem de tasarım öğelerinin belirlenip ilişkilendirilmesi önem kazanmaktadır. Tasarım sürecinde oluşturulan algısal etkinin sınırları, hedef kitlenin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak belirlenirse tasarım o ölçüde etkili olabilmektedir. Yapılandırmacı Algı Kuramı, hedef kitle analizinde etkin bir biçimde kullanılmıştır. Bu kurama göre, algılamada bireylerin ön bilgilerinin önemli olması gibi uzamsal beceri ve bireysel farklılıkları da önemlidir. Ayrıca kişinin beklentisi, motivasyonu ve duygusal etkenler gibi pek çok şey algıyı etkiler. Bu kurama göre tasarlanan yazılımlar hedef kitlenin özellikleri üzerine yapılandırılır. Tasarım oluşturulurken ortaokul ikinci sınıf öğrencilerinin bireysel özellikleri dikkate alınmıştır. Öğrencilerin öğrenme sürecindeki kuramsal kazanımlarını somutlaştırıcı, motivasyonlarını artırıcı deneyler ve değişik etkinliklere yer verilmiştir (Bkz. Resim 9-10). Tasarımda iki boyutlu görsellerin yanı sıra canlandırmalara, özellikle deneylerin somutlaştırılması bağlamında yer verilmiş ve canlandırmalar kuramsal bilgilere dayalı bir pekiştirici niteliği kazanmıştır. Tasarım yapılandırmacı algı kuramı bağlamında kullanıcı merkezli olarak yapılandırılmıştır. Böylece öğrencinin istediği noktadan başlayıp çalışmasına devam etmesine olanak sağlanmıştır. Tasarıma ilişkin yönlendirmelerin kullanıcı merkezli olması yoluyla yapılandırmacı-alıcı olarak tanımlanabilecek olan hedef kitle bilginin pasif kullanıcısı olmaktan kurtulur.



Resim 9



Resim 10

Doğrudan Algı Kuramı ve Tasarım Geliştirme Süreci

Gibson'un doğrudan algı yaklaşımı algıyı doğrusal ve algılayan bireyin çevresi ile ilişkilendirilen boyutta ele aldığı için içeriğin sunumundaki tasarım öğelerinin anlamları, hedef kitle üzerinde uyandırdığı etki ve hedef kitle niteliklerinin sunumda işe koşulmasının oluşturduğu etki üzerine odaklanmaktadır. Doğrudan algı yaklaşımı hedef kitlenin çevresi ile ilişkilendirilerek ele alınması gerekliliği üzerine odaklanmayı gerektiren bir takım ilkeler içermektedir. Tasarım hedef kitlenin içinde bulunduğu ortam göz önünde bulundurularak gerçekleştirilen analizinin niteliğine göre şekillenmekte ve hedef kitlenin algısal niteliklerine etki edebilecek çevresel etmenler tasarlama sürecinde yol gösterici rol oynamaktadır. Örneğin hedef kitle olan ortaokul ikinci sınıf öğrencilerinin içinde buldukları ortamda doğa ile etkileşimlerinden yola çıkılarak bir takım canlandırmalar çevresel etmenler bağlamında oluşturulmuştur (Bkz. Resim 11-12).



Resim 11



Resim 12

Bulgular

Görsel algı kuramlarına dayalı olarak geliştirilmiş olan "Etkileşimli Öğretim Ortamı Tasarımının Özelliklerine İlişkin Öğrenci Görüşleri" çerçevesindeki bulgular araştırmanın kuramsal temelleri ve görüşme sorularına dayalı olarak üç ana temada toplanarak sunulmuştur. Bu ana temalar 'Etkileşimli Öğretim Ortamının Etkililiği', 'Etkileşimli Öğretim Ortamının Öğrenci Öğrenmesine Olan Katkısı' ve 'Etkileşimli Öğretim Ortamının Olumsuz Yönleri' olarak belirlenmiştir.

Etkileşimli Öğretim Ortamının Etkililiği'ne İlişkin Öğrenci Görüşleri

Etkileşimli Öğretim Ortamının Etkililiği'ne ilişkin öğrenci görüşleri çerçevesindeki temalar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Etkileşimli Öğretim Ortamının Etkililiği'ne İlişkin Görüşler

Temalar	f
Etkileşimli öğretim ortamının kolay kullanılabilir olması	14
Etkileşimli öğretim ortamının eğlenceli olması	8
Etkileşimli öğretim ortamında seslendirmeler, resimler ve videolar kullanılmasının etkililiği	9
Etkileşimli öğretim ortamında örnekler ve deneyler ile konu anlatımının etkililiği	9
Etkileşimli öğretim ortamında sorular ile bilgilerin sınanması	3

Tablo 1'e bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin tamamı etkileşimli öğretim ortamını kolaylıkla kullanılabilir, büyük bir çoğunluğu ise oldukça eğlenceli bulmuştur. Öğrenciler algı kuramları paralelinde tasarım içerisinde yer vermeye çalışılan seslendirmeler, resimler ve videoların kullanılmasını, anlatımın bu yolla etkili hale getirilmesini, örneklerin ve deneylerin canlandırmalar ile somutlaştırılmasını ve öğrenmede pekiştirme amaçlı soruları beğenmişlerdir.

Öğrencilerden S1'Yazılım çok iyiydi, çok güzel anlatılmış, ünite çok eğlenceliydi, konuyu kolay ve anlaşılabilir olarak öğrenmemi sağladı... Yazılımı kullanırken zorlanmadım' şeklindeki görüşleri ile yazılımın etkililiğine ilişkin düşüncelerini ifade etmektedir. Öğrencilerden S14 ise 'Ses ünitesini ve sesli yerlerini ve deneyleri beğendim... şeklinde ifade ettiği görüşleri ile seslendirmeler ve canlandırmalar yoluyla oluşturulan deneylerin etkililiğine vurgu yapmaktadır.

Öğrencilerden S8 '*Etkinlikler, resimler, yazıları çok beğendim, bilmediklerimi öğrendim ve yazılımı zorlanmadan kullandım*' etkileşimli ortam tasarımının kolay kullanılabilirliğine ve içeriğinin etkililiğine vurgu yapmaktadır. S11 ise '*Konuların canlandırılan deneylerle anlatılmasını beğendim*' şeklindeki görüşleriyle yine algı kuramları çerçevesinde içeriğin somutlaştırılmasına yönelik tasarım yaklaşımları çerçevesinde oluşturulan canlandırmaların etkililiğine vurgu yapmaktadır.

Etkileşimli Öğretim Ortamının Öğrenci Öğrenmesine Olan Katkısı'na İlişkin Öğrenci Görüşleri

Etkileşimli Öğretim Ortamının öğrenci öğrenmesine olan katkısı'na ilişkin temalar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. *Etkileşimli Öğretim Ortamının Öğrenci Öğrenmesine Olan Katkısı'na İlişkin Görüşler*

Temalar	f
Etkileşimli öğretim ortamı konunun daha iyi anlaşılmasına katkı sağlıyor	14
Etkileşimli öğretim ortamı yoluyla öğrenmek eğlenceli	7
Etkileşimli öğretim ortamı yoluyla öğrenmek faydalı	5
Etkileşimli öğretim ortamında konuları öğrenmek daha kolay	8

Tablo 2'den de görüldüğü gibi öğrenciler etkileşimli öğretim ortamının öğrenmelerine olumlu katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Etkileşimli öğretim ortamının eğlenceli bir öğrenme sunması da çoğunlukla ifade ettikleri görüşler arasında yer almaktadır. Konuları öğrenme sürecinde ortamın sağladığı kolaylık ise öğrencilerin ifade ettikleri bir diğer görüş olarak dikkati çekmektedir.

Öğrencilerden S3 '*Çok eğlenceliydi, beğendim, videolar çok zevkliydi, seslendirme olması, canlandırmalar ile konunun anlatılması konuları daha iyi anlamama sağladı, konuyu iyice pekiştirdim. Bence ışık ve ses ünitesini bu yazılım ile öğrenmek eğlenceliydi*' şeklindeki görüşleriyle hem içeriğe ve içerikteki uygulamalara vurgu yapmakta hem de bu uygulamalar yoluyla öğrenmesinin daha etkili hale geldiğini ifade etmektedir. Öğrencilerden S13 de '*Bence çok güzel olmuş. Etkinlikler de çok güzel. Konuların anlatımları var. Ben bu yazılımı beğendim. Yazılım ışık ve ses ünitesi konusunun anlaşılmasına katkı sağladı*' yine içerikteki uygulamaların etkililiğine vurgu yaparak görüşlerini ifade etmektedir.

Öğrencilerden S5 '*Çok güzel hazırlanmış bir yazılımdı, resimler ve giriş bölümü güzeldi. Konuyu anlamama katkı sağladı*' şeklindeki görüşleriyle içerik ile konunun anlaşılabilirliği arasında olumlu bir ilişkiyi vurgulamaktadır. Aynı şekilde öğrencilerden S6 da '*Konu anlatımında resimlerle örnek vermesi, kısa kısa videoların olması benim konuyu daha iyi anlamama yol açtı*' şeklindeki ifadeleriyle içeriğin etkililiğinin konuyu anlamasına olan katkısı arasında ilişki kurmaktadır.

Etkileşimli Öğretim Ortamının Olumsuz Yönleri'ne İlişkin Öğrenci Görüşleri

Etkileşimli Öğretim Ortamının olumsuz yönlerine ilişkin öğrenci görüşleri'ne dayalı temalar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. *Etkileşimli Öğretim Ortamının Olumsuz Yönleri'ne İlişkin Görüşler*

Temalar	f
Etkileşimli öğretim ortamında deneylerin sınırlılığı	2
Etkileşimli öğretim ortamında soruların sınırlılığı	1
Etkileşimli öğretim ortamındaki seslendirme eksikliği	3

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin etkileşimli öğretim ortamının olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri ise aslında algı kuramlarının tasarım sürecinde işe koşulmasının ne kadar önemli olduğunu vurgular niteliktedir. Tasarım içerisinde özellikle canlandırmalar, seslendirmeler, geribildirimler ve etkileşimlere algı kuramları çerçevesinde yer verilmesine rağmen deneylere, geribildirimlere ve seslendirmelere daha çok yer verilmesi gerekliliği genelde öğrencilerin öncelikle belirttikleri olumsuz görüşler arasında yer almaktadır. Bu durum etkileşimli öğretim ortamlarının görsel algı kuramları çerçevesinde ne kadar çok etkileşim, içeriğin somutlaştırılmasına yönelik örneklendirme, canlandırmalar, geribildirimler ve seslendirmeler gibi niteliklere sahip olurlarsa o kadar çok etkili olabileceklerinin de bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Öğrencilerden S2 '*Konuların anlatımı açık ve sıkıcı değil ama deneylere daha fazla yer verilebilirdi*'demekte; S12 '*...Video ve etkinlikler daha fazla olabilirdi*' şeklinde görüşlerini ifade etmekte; S11 '*Yazılar yerine seslendirmeler daha çok olabilirdi. Çünkü ben dinleyerek anlıyorum. Herkesin anlama şekli farklı*' şeklindeki görüşleriyle seslendirmelerin daha çok olması gerektiğine vurgu yapmakta ve S4 '*Daha fazla örnek olması daha iyi olurdu. Açıklamaların anlayabileceğimiz şekilde olduğunu düşünüyorum. Deneylerle ilgili canlandırmalar ilgi çekiciydi*' şeklindeki görüşleriyle neden daha fazla etkileşimli içerik olmasını istediğini öğrenmesini daha etkili hale getirmesi gerekçesiyle ifade etmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bilgilendirici çoklu ortamların üç temel amacı vardır. Bunlar eğlendirmek, bilgilendirmek ve öğretmektir (Garrand, 1997; akt. Ghinea ve Chen, 2008). İpek (2003) okullarda kullanılan materyallerin geliştirilmesi sürecinde görsel öğrenme ilkelerinin öğrenmeyi kolaylaştırdığını ve tasarım sürecinde dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir. Görmenin doğasından ve öğrenme kuramlarından elde edilen bilgilerle oluşturulan görsel tasarımın, öğretim materyalinin amacına ulaşmasında önemli rol oynayacağı belirtilmektedir (Kaya, 2011; Alpan, 2008). Bu çalışma kapsamında altıncı sınıf öğrencilerine yönelik olarak geliştirilen bir etkileşimli ortam tasarımında görsel algı kuramlarının alan yazına dayalı olarak ne şekilde işe koşulabileceği ve geliştirilen etkileşimli ortam tasarımına ilişkin öğrenci görüşleri incelenmiştir. Bu bağlamda öncelikle etkileşimli ortam tasarımında etkili bir biçimde işe koşulabilecek olan görsel algı kuramları Gestalt Algı Kuramı, Olasılıklı Öğreti Kuramı, Bilişimsel Kuram, Nöropsikolojik Kuram, Yapılandırmacı Görsel Algı Kuramı ve Doğrudan Algı Kuramı olarak belirlenmiştir. Bu kuramların etkileşimli ortam tasarımı geliştirme sürecinde hangi boyutlar ile işe koşulabileceği belirlenmiştir. Belirlenen boyutlar Gestalt algı kuramında tasarımın oluşturduğu bütünsel etki/kompozisyon düzeni; Olasılıklı öğreti kuramında işlevsellik; Bilişimsel algı kuramında hedef kitle nitelikleri: Nöropsikolojik algı yaklaşımında tasarımdaki etkinliklerin belirlenmesi, organize edilmesi ve hiyerarşik bir yapı ile öğretim içeriğini ilişkilendirilmesi; yapılandırmacı görsel algı kuramında hedef kitledeki bireysel farklılıklar öne çıkmıştır; Doğrudan algı yaklaşımında ise hedef kitlenin içinde bulunduğu ortam olarak öne çıkmıştır. Bu boyutlar tasarım geliştirme sürecine tasarımcıların farklı bakış açıları ile yaklaşımlarını sağlamış ve daha ayrıntılı bir tasarım geliştirme sürecinin işe koşulmasını sağlamıştır.

Araştırma kapsamında geliştirilen etkileşimli ortam tasarımına ilişkin öğrenci görüşleri genellikle olumlu yöndedir. Öğrenciler bu şekilde öğrenmenin etkililiğine vurgu yaparken öğretim içeriğindeki algı kuramları temelli uygulamaların (seslendirmeler, canlandırmalar, etkileşimler, geribildirimler, pekiştireçler vb.) önemine değinmişlerdir. Ulaşılan sonuçlar Alpan 'ın (2008) etkili bir görsel tasarıma sahip olan bir öğretim materyalinin başta güdüleyici özelliği olmak üzere, tüm özelliklerinin, öğrencinin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemesi beklendiğini ifade ettiği çalışmasıyla uyumlu olduğu söylenebilir. Bunun yanında öğrenciler uygulamalara daha çok yer verilmesinin öğrenmeyi daha etkili

hale getirebileceğine de vurgu yapmışlardır. Nitekim Ghinea ve Chen (2006) de çoklu ortam sunumlarının kalitesini belirlemedeki en önemli etkenlerden birisinin kullanıcının çoklu ortamla etkileşimle geçtiğinde yaşadığı algısal deneyimler olduğunu belirtmiştir.

Sonuç olarak ortaokul ikinci sınıf öğrencileri olan hedef kitle niteliklerinin algı kuramları ile ilişkilendirilmesi ve etkileşimli öğrenme ortamı tasarımının bu bağlamda ortaya konulması, tasarımın öğrenciler için daha ilgi çekici olmasını sağlamıştır. Özellikle öğrencilerin algı düzeyleri ve beklentileri ile ilişkilendirildiğinde etkileşimli ortam tasarımlarının daha etkili olduğu söylenebilir. Tasarım içerisinde öğrenenlerin algılama süreçlerini daha etkili hale getirmesi beklenen hareketli görüntüler kullanma, seslendirmeler kullanma, görsel öğelere ve etkileşimlere yer verme gibi olanakların öğrenci öğrenmesine, ilgisine ve eğlenerek öğrenmesine katkı sağladığı söylenebilir. Araştırmanın ortaya koyduğu bulgular çerçevesinde öğretim içerikli tasarım geliştirilmesi sürecinde, görsel algı kuramlarının farklı sınıf düzeyinde işe koşulduğu araştırmalar gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

- Akyol, S. ve Fer, S. (2010). Sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrenenlerin akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi nedir?, *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, Antalya.
- Alpan, G. (2008). Görsel okuryazarlık ve öğretim teknolojisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 74-102.
- Aydın, C. H. (2002). Çevrimiçi (Online) öğrenme toplulukları. *Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu*. Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Eskişehir.
- Başçıftçı, F. ve Sunay, C. (2011). Bilgisayar destekli öğretimin teknik lise öğrencilerinin bilişim teknolojilerinin temelleri dersindeki akademik başarısına ve kalıcılığa etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 329-335.
- Behrens, R. (1984). *Design in the visual arts*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Bonnefond, A., Rohmer, O., Hoef, A., Muzet, A. ve Tassi, P. (2003). Interaction of age with time of day and mental load in different cognitive tasks. *Perceptual Motor Skills*, 96, 1223-1236.
- Booth, R.G. (2003). *Perception of the visual environment*. New York: Springer.
- Brunswick, E. (1950). The conceptual framework of psychology. *International Encyclopedia of Unified Science*, 1(10), 16-33.
- Brunswick, E. (1955). Representative design and probabilistic theory in a functional psychology. *Psychological Review*, 62(3), 193-217.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2000). *Research methods in education* 5th edition. London: Routledge/Falmer.
- Costa, P. (2008). Evaluating web site design. *UNIDCOM-IADE*. 02 Ocak 2010 tarihinde http://www.itee.uq.edu.au/~mmds1400/Reading%20group/web_design_evaluation_2008_Costa.pdf adresinden alınmıştır.
- Demirel, Ö. ve Ün K. (1987). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Şafak Matbaası.
- Domke, D., Perlmutter D. ve M. Spratt (2002). The primes of our times? An examination of the "Power" of visual images. *Journalism: Theory, Practice and Criticism* 3(2). 131-159.

- Eidenberger, H. (2004). A new perspective on visual information retrieval. SPIE Electronic Imaging Symposium, San Jose. <http://www.ims.tuwien.ac.at/media/documents/publications/ei2004-vir.pdf> adresinden 5 Mayıs 2012 tarihinde alınmıştır.
- Effken, J. A., Kim, N. G. ve Shaw, R.E. (1997). Making the constraints visible: Testing the ecological approach to interface design. *Ergonomics*, 40(1), 1-27.
- Erinç, S. (1998). *Resmin eleştirisi üzerine*. Ankara: Ütopya Yayınları.
- Eryayar, E. (2011). Endüstri ürünleri tasarımında Gestalt teorisi uygulaması. *Journal of World of Turks*, 3(2), 125-133.
- Frey, B. A. ve Birnbaum, D.J. (2002). *Learners' perceptions of the value of PowerPoint in lectures*. ERIC veritabanından alınmıştır. (ED467192)
- Findlay, J. M. ve Gilchrist, I. D. (2003). *Active vision: The psychology of looking and seeing*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Gal, H. ve Linchevski, L. (2010). To see or not to see: Analyzing difficulties in geometry from the perspective of visual perception. *Educational Studies in Mathematics*, 74, 163-183.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Ghinea, G. ve Chen, S. Y. (2006). *Digital multimedia perception and design*. Idea Group Publishing.
- Ghinea, G. ve Chen, S. Y. (2008). Measuring quality of perception in multimedia: Verbalizers vs. imagers. *Computers In Human Behaviour*, 24(4), 1317-1329.
- Gombrich, E. (2008). *Art and illusion*. Oxford, England: Phaidon.
- Gordon, I.E. (2004). *Theories of visual perception*. New York: Psychology Press.
- Gordon, I. E. (1997) *Theories of visual perception*. 2nd edition. John Wiley, Chichester.
- Graham, L. (2008). Gestalt theory in interactive media design. *Journal of Humanities & Social Sciences*, 2(1), 1-12.
- Gülbahar, Y. (2005). Individual preferences in a web-supported instructional environment. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, (4) 2, 76-82.
- Grabinger, S. (1999). Instructional strategies in distance science courses: Can the web improve undergraduate science education? <http://web.uccs.edu/bgaddis/leadership/litreviewD2.htm> adresinden 01 Ocak 2010 tarihinde alınmıştır.
- Hochberg, J. (1978). *Perception* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hsiao, S. W. ve Choub J. R. (2006). A Gestalt-like perceptual measure for homepage design using a fuzzy entropy approach. *International Journal of Human-Computer Studies*, 64(2), 137-156.
- İpek, İ. (2003). Bilgisayarlar, görsel tasarım ve görsel öğrenme stratejileri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 2(3),68–76.
- Jonassen, D. (2002). Integration of problem solving into instructional design. R. Reiser ve J. Dempsey (Eds.) *Trends and issues in instructional design and technology* içinde. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Kanwisher, N. (2001). Neural events and perceptual awareness. S. Dehaene (Ed.), *The Cognitive Neuroscience of Consciousness* içinde (p.89- 113). Cambridge, MA: MIT Press.
- Kay, R. ve Knaack, L., (2008). An examination of the impact of learning objects in secondary school, *Journal of Computer Assisted Learning*, 24(6), 447-461.

- Kaya, M. F. (2011). Öğrencilerde görsel okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik coğrafya öğretmenlerinin görüş ve uygulamaları. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(2), 631-644.
- Kotler, P. (2001). *A framework for marketing management*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Krantz, M. (1999). Spray painting the Web. 03 Ocak 2012 tarihinde http://www.infowarfare.com/class_1/99/class1_063099c_j.shtml adresinden alınmıştır.
- Levy, S. ve Yupangco, J. (2008). A picture is worth 1000 words: Visual design in e-learning. *Learning Solutions Magazine*. 22 Mart 2010 tarihinde <http://www.learningsolutionsmag.com/articles/88/a-picture-is-worth-1000-words-visual-design-in-e-learning> adresinden alınmıştır.
- Mennan, Z. (2009). From simple to complex configuration: Sustainability of gestalt principles of visual perception within the complexity paradigm. *METU Journal of the Faculty of Architecture*, 26, 309-323.
- Messaris, P. (1994). *Visual literacy: Image, mind and reality*. Colorado: Westview Press.
- Messaris, P. ve Moriarty, S. (2005). Visual literacy theory. Smith, K., Moriarty, S, Barbatis, G. and Kenney, K. (Ed.), *Handbook of Visual Communication: Theory, Methods And Media* içinde. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mirielli, E. J. (2007). Using peer - evaluation in a web site design course, *Journal of Computing Sciences in Colleges*, 22 (4), 14 – 21.
- Murray, B. (2001). What makes students stay. *eLearn Magazine*. 05 Ocak 2010 tarihinde http://elearnmag.org/subpage/sub_page.cfm?article_pk=1301&page_number_nb=1&title=FEAT_URE%20STORY adresinden alınmıştır.
- Naglieri, J. ve Das, J.P. (1997). *Cognitive assessment system administration and scoring manual*. Itasca, Illinois: Riverside Publishing.
- Pilli, O. ve Aksu, M. (2012). The effects of computer-assisted instruction on the achievement, attitudes and retention of fourth grade mathematics students in North Cyprus. *Computers and Education*, 62, 62-71.
- Puustinen, M., Baker, M. ve Lund, K. (2006) Gestalt: A framework foredesign of educational software, *Journal of Computer Assisted Learning*, 22(1), 34-46.
- Rude-Parkins, C., Miller, K., Ferguson K. ve Bauer, R. (2005). Applying gaming and simulation techniques to the design of online instruction. 21 Mart 2010 tarihinde <http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=70> adresinden alınmıştır.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim, kuramdan uygulamaya* (14. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Siegel, S. (2006). Which properties are represented in perception? T. Gendler & J. Hawthorne (Eds.), *Perceptual Experience* içinde. Oxford: Oxford University.
- Smeulders, A. W. M., Worring, M., Santini, S., Gupta, A. ve Jain, R. (2000). Content-based image retrieval at the end of the early years. *IEEE Transactions on Pattern Analysis and Machine Intelligence*, 22 (12), 1349–1380.
- Smith, A.D. (2002). *The problem of perception*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.

Wang, H. Chignell, M. ve Ishizuka, M. (2007). Improving the usability and effectiveness of online learning: How can avatars help. *Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting Proceedings* (s. 769-773).

Vicente, K. J. (2002). Ecological interface design: Progress and challenges. *Human Factors: The Journal of the Human Factors and Ergonomics Society*, 44, 62-78.

Weiskopf, D. (2004). On the role of color in the perception of motion in animated visualizations, *Proceedings of IEEE Visualization* (s. 305-312). 03 Ocak 2010 tarihinde <http://www.ieeexplore.ieee.org/iel5/9449/29999/01372211.pdf> adresinden alınmıştır.

Wong, W. B. L., Sallis, P. J. ve O'Hare, D. (1998). The ecological approach to interface design: Applying the abstraction hierarchy to intentional domains. 20 Kasım 2012 tarihinde <http://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?arnumber=00732208> adresinden alınmıştır.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose of the Study: Interactive learning environments are commonly used to facilitate individualized, self-directed, any time- anywhere learning opportunities for students. In setting up such environments, one of the biggest concerns and challenges is to enhance the interaction between the learner and the environment as strong as possible. Because without a certain level of interaction, it is difficult to keep the learner focused and motivated for a continuing learning in the designed system. While determining the attributes of an interaction in a learning environment, perception levels, perceptual characteristics of the learners and the perceptual impression of the environment on the target audience should be taken into account seriously. Theories of visual perception are offering leading outlines for designers in creating effective interactive learning environments which are compatible with the perceptions of learners.

In this study Visual Perception Theory of Gestalt, Theory of Probabilistic Functionalism, Computational Approach to Visual Perception, Neuropsychological Theory, Constructivist Theory of Perception and Theory of Direct Perception were explicated in means of their relation with the perception issues in creating interactive learning environments. Within the light of the aforementioned theories, interactive learning software was created for second year junior high school elementary students of Turkey. The software's content is built upon the "Light and Sound" unit of second year junior high school Science and Technology curriculum. The aim of this study is to examine the views and opinions of second year junior high school kids about the interactive software based on theories of visual perception regarding perception.

Method: The study consists of two stages. At the first stage, two focus group interviews were done by the research team with five participants and the team examined and discussed theories of visual perception which are stated above carefully to identify their implications in creating interactive learning software. The principles for each theory in regards of how to create an effective interactive learning environment were stated. The software was developed according to these principles. During the development process, Gestalt Theory has led designers to form the composition of the software with its emphasis on wholeness. Brunswick's Probabilistic Functionalism Theory was put to work while building up the design elements such as navigational components, and determining the boundaries of design components. Some applications in the software were built to meet the target audience's expectations, interests and choices were taken into account with the light of Marr's Computational Approach. According to this approach instead of evaluating them as a whole, all design items were

evaluated independent from each other to make them compatible with target audience's different characteristics and after the evaluation perceptual effects of the design items were rearranged. With the help of Neuropsychological Approach, design activities were determined, organized and related with the learning content in a hierarchical manner. With the principles of Empiricism: Perception as a Constructive Process Approach, different learning activities were utilized to guarantee the learning of individuals with different learning styles. Finally Gibson's ecological approach has suggested design them to create a learning environment compatible with the real environment of the learners.

After the design process, the learning software was evaluated by three different field specialists for validity in terms of educational content, visual design and instructional design. Software was re-designed according the feedback given by the specialists.

Criterion based sampling was used to apply the software on second year junior high school students. The criterion of the sampling was a school which has a computer lab with sufficient equipment to run the software, with second year junior high school students who have basic computer literacy skills and with a curriculum that contains "Light and Sound" topic. Data were collected from 14 students with semi-structured interviews.

Findings: Qualitative methods were used to analyze the data. Three themes came into existence after the analysis of students interviews.

1. Opinions about the effectiveness of interactive learning environment

All students found interactive learning software easy to use and majority of them have found it funny. Students liked the presentation of the topic with the use of sounds, images and videos which were designed with the light of aforementioned theories of visual perception. They also liked the demonstration of examples, experiments and use of questions as reinforcement.

2. Opinions about the effectiveness of interactive learning software in terms of supporting learning

All students stated that learning software had positive effects on their learning about the topic. Majority of them agrees that software provided them a funny learning environment. Another opinion which is seen under this theme is that students think software has made their learning easier.

3. Critics about the interactive learning environment.

Students think software should have contained more questions and more experiments and also content should have been presented with all oral narration instead of using some textual narration in some parts. From the critics it can be inferred that with the light of theories of visual perception, learning software should contain as much examples, animations, feedbacks and vocalizations as they can to free students from abstract facts about the learning topic and objectify the learning contents.

Conclusion: In this research the design of learning software which was created with the light of theories of visual perception and the views of the students on the software is examined. Majority of the students gave positive feedbacks about the software and stated the importance of using such interactive learning environments in their learning. It is observed that relating theories of visual perception with the target audience's characteristics has made learning software more interesting and useful for the learners.

The Effect of Knowing the Main Idea of a Text on Answering Multiple-Choice Questions Which Look for the Details of the Text

Pegah Merrikhi

Khatam University of Higher Education, Tehran
Tourism_ELT@rocketmail.com

Abstract

This paper describes a classroom research with two groups of high school students to clarify the effect of knowing the main of a text (here, the name of a story) on answering multiple-choice questions which look for details. The two groups read the same story with an appropriate level of difficulty which was suitable for their level of English proficiency. The only difference between their stories was that one of them had the name of the story above it and the other did not have. Each group then took a reading comprehension test and their mean scores were compared. The findings suggest that the group of students who read the story with the name of it above did not excel the group who read the same story without its name when answering to questions looking for minute aspects of the story. This lack of excellence shows that knowing the main idea of a text does not play an important role in answering reading comprehension questions which look for details of a text. The results suggest more research in this realm and also the need for instruction on answering reading comprehension texts.

Keywords: *reading comprehension; reading instruction; reading process; second language learning.*

1. Introduction

Recent studies on reading comprehension show a growing interest in trying to grasp the meaning of a text and answering the related questions as soon and correctly as possible. Several studies have focused on the topic as an important feature of a text that is believed to facilitate the reading process. While several authors have studied this issue from the descriptive and contrastive perspectives, there is a lack of experimental work on this aspect of a text. The concept of reading as a bottom-up, top-down process and metacognitive skills is now well consolidated in both first language (L1) and second language (L2) instructional frameworks (Kenneth Chastain, 1988). This approach is particularly effective in teaching reading skills for academic or special purposes. In addition to decoding meaning from the printed material with bottom-up skills, successful readers implement top-down skills to activate their prior knowledge of content and use textual cues to help them cope with new information. Parallel to this interactive process between the reader and the content, there is also another important type of process in the mind of the reader, a process in which the reader tries to guess the main idea of a text, i.e., the intra-personal mental process. This process helps the reader approach the text from a relatively top-down orientation and paves the way for him or her to guess the rest of the text and motivates him or her to continue the reading process as well as enjoy it as a whole and a complete text. This process helps the readers to interpret, evaluate and develop attitudes towards that material (Halliday, 1985a).

Several studies have discussed the positive effects of the presence of the main idea of a text as its topic while reading it. These effects help readers to gain a holistic view toward the content of a text in general and not an analytic view toward all of its revealed and hidden points. With reference to Marianne Celce-Murcia (2001) and Crismore (1989) both point out that topic allows written texts to be understood more easily on the part of the reader because this clue (i.e., the topic) provides the reader with a chance to participate in the reading process as an effective role player. On the textual level, Crismore (1989) notes that the discourse structuring and the coherence of a text as well as any textual clues guide readers through a text and help them to organize content and enhance general understanding as they read, thus fostering global comprehension. Crismore (1989) further suggests that the concept included in the topic can promote critical thinking as readers are able to formulate their own opinions and compare them to those of the writer. Generally speaking, he emphasizes on the positive effect of the topic on global comprehension and does not clearly discuss the issue from analytic point of view on reading comprehension.

Other benefits of knowing the topic or guessing the main idea of a text derive from the help it can provide the readers as they proceed in reading a text. Crismore (1989) and Hyland (1999) maintain that writers use certain metadiscursive devices to produce an effect by which they can increase the role of the reader in the reading comprehension process. According to Crismore & Vande Kopple (1997), depending on writers' underlying purposes and readers' expectations, deciding on an appropriate topic is a contributing factor for a well-written text; for example, in expert to non-expert communication (e.g., textbooks) topics help readers to become interested in subject of study, thus the motivation to continue reading the text takes more strength. These devices are also an important persuasive resources used to influence readers' reactions toward texts. These reactions originate from values and established conventions of a given discourse community.

In L2 instructional contexts, it has been observed that an awareness of the main idea or the topic of a text is particularly useful in helping non-native speakers of English with the difficult task of grasping the writer's stance when reading challenging authentic materials, (Dubin & Bycina, 1991). Brown (2001) suggests that this ability enables non-native learners to better follow the writer's line of reasoning in argumentative texts. Research-based observations indicate that specific instruction on guessing the focal viewpoint of the writer can be useful to help L2 readers learn to distinguish factual content from the writer's commentary.

Writers' main points of view have been investigated from a descriptive standpoint and have been shown to be a prominent feature of various types of academic texts. These include school textbooks (Crismore, 1989), university textbooks and doctoral dissertations (Hyland, 1999). This prominent feature of a text has also been studied comparatively in order to understand its differences across cultures. Some work has focused on this issue (i.e., writing topics) in students' writing. Some text linguists analyzed ESL university students' essays and concluded that good writers paid a greater attention to writing meaningful and appropriate topics than poor writers. These text linguists, according to Brown and Yule (1983), conducted an experiment to investigate the effect of instruction on writing an appropriate topic of university essays for native-speaker university students. An experimental group that had been taught the form, function and purpose of topic, learned to use it effectively and produce compositions that earned significantly higher scores than those of a control group, which had received no instruction on writing essay topics. However, little experimental work has been done on the effects of knowing or guessing the main idea of a written text on reading comprehension. Two studies have been done with native speakers of English. Crismore (1989) attempted to determine whether including informational and attitudinal topics in passages of social studies textbooks would influence reading comprehension or not. She found that there was some improvement in comprehension after reading passages with both types of topics.

Although the findings of these studies do not provide clear evidence that the presence of a topic in a text improves comprehension, they do suggest that it has a facilitating role, and it is worth further study. The purpose of this research was to clarify the influence of knowing the topic a text on reading comprehension in general and on answering comprehension questions in particular. This study was carried out in Mashhad, in a non-profit non-governmental high school in which local male students attend.

The research question is:

RQ) Are these students able to understand a text (here, a short story) with the related topic better than the same text without its topic?

Briefly speaking, the procedure of the study can be defined as this :

a medium-scale experiment to reveal differences in the comprehension levels of two groups that had read corresponding extracts of a long version of a text (with name of the story above) vs. a short version (without the name of the story above)

2. Review of the Related Literature

2-1 Definition of Reading

Reading can be seen as an "interactive" process between a reader and a text which leads to automaticity or (reading fluency). In this process, the reader interacts dynamically with the text as he/she tries to elicit the meaning and where various kinds of knowledge are being used: linguistic or systemic knowledge (through bottom-up processing) as well as schematic knowledge (through top-down processing). Since reading is a complex process, Grabe argues that "many researchers attempt to understand and explain the fluent reading process by analyzing the process into a set of component skills" (1991, p. 379) in reading; consequently researchers proposed at least six general component skills and knowledge areas:

1. Automatic recognition skills
2. Vocabulary and structural knowledge
3. Formal discourse structure knowledge
4. Content/world background knowledge
5. Synthesis and evaluation skills/strategies
6. Metacognitive knowledge and skills monitoring

2-2 The Cognitive Tasks Involved in Reading

Carrell and Eisterhold outline the processes involved in this interactive process where both bottom-up and top-down processing occur simultaneously at all levels:

available through bottom-up processing; top-down processing facilitates their assimilation if they are anticipated by or consistent with the listener/reader's conceptual expectations. Bottom-up processing ensures that the listeners/ readers will be sensitive to information that is novel or that does not fit their processing helps the listeners/readers to resolve ambiguities or to select between alternative possible interpretations of the incoming data. (1983, p. 557)

Researchers, however, are still investigating the ways through which these two kinds of knowledge interact with each other during the process of reading. Jeanne S. Chall, an advocate of the phonics approach, is known for her continued struggle with the war between "those advocating phonics instruction [bottom-up processing] and those advocating whole language [top-down processing], which relies in part on instruction using sight words." (Abraham, 2002, p. 1) Chall argues that a "systematic direct teaching of decoding should be part of initial reading instruction" (Orasanu, 1986, p. 114). Other bottom-up theorists included Gough (1972), LaBerge and Samuels (1974). Carrell and Eisterhold (1983) state that accessing appropriate content schemata depends initially on "the graphic display" which "must be somehow reconstructed by the reader as meaningful language" (p. 562). Therefore, readers can improve reading comprehension by expanding their vocabularies and gaining greater control over complex syntactic structures. Contemporary insights believe that grammar

facilitates learning and its presentations to learners should be through "contextualization of linguistic forms in situations of natural use" (Hedge, 2003, p. 159) Iversen & Tunmer list the five stages for developing word recognition which were proposed by Spencer and Hay:

- i) glance and guess;
- ii) sophisticated guessing;
- iii) simple phoneme-to-grapheme correspondences (e.g. letter sounding out);
- iv) recognition of analogy (recognition of word patterns within a word, such as and in sand);
- v) later word recognition, involving compound words and syllabification (e.g. recognising playground as play plus ground). (Spencer & Hay, 1998, p. 223)

When a child is confronted with an unfamiliar word, he/she is first encouraged to look into the word for familiar letter and spelling patterns, and then to use context as back up support to confirm hypotheses as to what that word might be, e.g. make is m plus ake, as cake is c plus ake. Moorman and Ram (1994, p. 646) propose their functional theory which aims at describing the cognitive tasks involved in reading through the ISAAC (Integrated Story Analysis and Creativity) system.

2-3 The Importance of Teaching Reading

Hedge (2003) states that any reading component of an English language course may include a set of learning goals for

- the ability to read a wide range of texts in English. This is the long-range goal classroom. most teachers seek to develop through independent readers outside EFL/ESL
- building a knowledge of language which will facilitate reading ability
- building schematic knowledge.
- the ability to adapt the reading style according to reading purpose (i.e. skimming, scanning)
- developing an awareness of the structure of written texts in English
- taking a critical stance to the contents of the texts

The last goal can be implemented at an advanced level. Students, however, should be kept aware that not all Internet content is authentic since there are no "gate keepers" and anyone can post whatever he/she likes in this cyberspace. Consequently, students can check the authenticity of the text by looking at the following indicators: whether the article gives the name of the author or no, the date of publication, the aim of the article, etc.

2-4 How to teach reading?

Moorman & Ram (1994) state that although much of the research has been carried out on teaching reading, "yet no theories exist which sufficiently describe and explain how people accomplish the complete task of reading real-world texts" (p. 646). Graesser describes six basic extension: linguistic, rhetorical, causal, intentional, spatial, and roles, personalities, and objects. The theory, however, lacks a process. Van Dijk and Kintsch proposed their reading model in 1983, but it falls short by being unable to handle creative reading.

Gabb (2000) poses a very important question why learners face difficulties in moving into fluency stage although they have had basic decoding skills. She identifies a number of "barriers" which I believe the most important are limited vocabulary and lack of background knowledge (schematic

knowledge). Orasanu (1986) states that "the knowledge a reader brings to a text is a principal determiner of how that text will be comprehended, and what may be learned and remembered" (p. 32). The key aspect to reading fluency is the expansion of vocabulary

3. Methodology

3-1 Subjects

The test was administered to two groups of students with 55 students in each group. The students had almost the same age (i.e., 16 or 17 and in seven cases 18) and all were studying in the third-grade of high school. They belonged to moderately rich families and coming from educationally upper-class of Mashhad community. They were also motivated to take part in this exam because all of them were preparing for nationwide university examination in the next educational year. The only instruction which they received in terms of English proficiency was in their high school and they were all taught English by their high school teachers, in other words they said that none of them attended any kind of English courses out of their high school setting.

This study was carried out in a formal educational setting _ in a non-profit, non-governmental high school _ in which the national rules of Ministry of Education of Islamic Republic of Iran must be completely observed. Therefore the permission of including female students among male students of this high school, due to the national rules, was not given to the researcher. There were two gathering halls available to the researcher so that he had no limitation in terms of having the students take the test at the same time without knowing the only difference of the two versions of it. The other aspect of these gathering halls was that they were large enough to seat 55 students of each group without any problem because this issue is of prime importance both in terms of instructing students and providing them with their tests. Both the instruction on how to take a reading comprehension test and the session of administration of the test were carried out at 6:00 pm, so the gathering halls were quite quiet because at that time no other students were present in the high school.

3-2 Design

Since there are two groups in this study one experimental and one control group who didn't receive information about the topic, and also there is treatment so The experimental research method has been used for the purpose of this study.

3-3 Instrumentation

The text utilized for this study comes from the book of L. A. Hill (1980) which is specially written for reading comprehension by the name of "Steps to Understanding". Some teachers and textbook writers believe that this book has had a major influence on the approach toward writing special books focusing only on reading comprehension. The story was exactly extracted from the first part of this book which is devoted to elementary-level students. As mentioned before, I made two copies from my sample story: one with its name above and the other without it. The availability of two authentic versions of the same text by the same author presents a rather unique opportunity to investigate the effect of the independent variable (i.e., knowing the main idea of a text) on the dependent variable (i.e., reading comprehension) without having to artificially manipulate texts _here we do not consider "the cutting the name of story out" as an important manipulation to effect the reliability of the study. However, a meaning-based analysis of the text points out that the main idea of the story was really included in the name of it. This study was undertaken with the underlying hypothesis that the long version of the story (the one with its name above) is actually more comprehensible to L2 readers than the short version (the one without its name above) due to the presence of the name of the story.

The selection of the sample story was exactly based on the proficiency level of the students. This proficiency level was determined through asking students to take a pre-test. (Nelson's pre-intermediate grammar test). According to the results of this pre-test, some of the students were left out of the sample group of the subjects. Being sure of the proficiency level of the representative sample, they were given some instruction on how to take a reading comprehension test. The researcher of the study was also anxious about not letting students to know that they are given two different versions of the same tests, although the only difference was just either having the name of the story or not (as mentioned before, one of tests had a story with its name above and the other test with a story without its name above). One other point to consider is the content of the story which was deliberately chosen to be interesting enough to make students continue reading it while taking the test and not leave it unfinished until the very last part of it. Also the appearance of the test had the appropriate validity to have the subjects take it as a real and serious one. Meanwhile the same attention was given to the format of the whole test and the font of letters by which the items (i.e., stems, distracters and the correct response of each item) were typed. The reliability of the test and its items was the other issue which was appropriately taken into account. To keep the story as authentic as possible no adjustments were made to the content of it.

For validating the test, first of all the emphasis was on content validation approach. According to Bachman (1990) the content validation approach is squarely on the judgment of experts. In assessing the CVR(Content Validity Ratio), a panel of subject matter experts (English teachers here) was asked to examine each item on the test to determine whether the item is "essential", "useful" or "not necessary" to the operationalization of the construct. Across raters, the CVR for an item was determined as follows:

$$CVR = \frac{N_e - N/2}{N/2}$$

N_e is the number of subject matters rating the item as essential and N is the total number of subject matter experts making a rating.

$$CVR = \frac{25 - 30/2}{30/2} = \frac{25 - 15}{15} = \frac{10}{15} = 0.66$$

According to (Schmitt& Ostroff 1986) the CVR can range from +1 to -1 for a particular item. This formula was used for all of the test items (all 50 items) to determine its content validity and each time the gained CVR was 0.66. And according to (Schmitt& Ostroff 1986) the CVR of 0.66 for each item would be sufficient with 30 experts.

3-4 Procedure

From about 170 students, two groups of 55 participants were randomly selected (approximately two out of three students). The students could freely enroll in the instructional period of the course starting only from one month after the beginning of the educational year in Iran (i.e., on September 23rd, 2007). Therefore, they came to the course willingly and with enough information about the purpose of the course and the test that they had to take at the end of the it. It also should be mentioned that they had no idea about the name of the book they had to read and its test format before enrolling in the course. The English proficiency level of the students was determined through an English proficiency test and according its results, most of them belonged to elementary level and it is needless to say that some of the students' name was crossed out from the experiment. The three sessions of instruction was aimed at informing students on the required reading comprehension skills and strategies and was also to prepare them for a multiple-choice examination sample texts as well as the English vocabulary and type of questions used in the test. In fact, the reading course focused on global reading strategies (e.g., identifying the main points, inferring meanings and understanding text structures) and vocabulary building. The final test was conducted in gathering halls of the high school and it was exactly three days after the final session of the instruction. In one of the gathering halls

group one, in their test, read the story with its title or name above and in the other gathering hall group two took the test in which the same story but without its title or name was included. Three school teachers helped me during the test administration to decrease the potential chance of cheating among students. The final point to mention here is that the test was administered during regular instructional periods with time limit of 10 minutes.

3-5 Scoring Method

The first point to consider about the scoring method is that the total score that each individual could take was four. There are two reasons for this; 1) Due to the briefness of the story, only four plausible items could be made. 2) The students were made sure that the results of this test would not have any effect on their regular high school test results and this test would be considered as an informative-predictive test, mainly on the part of the students, and the final score (i.e., maximum 4) which was almost queer to them could serve this purpose. For the reading comprehension test, mean scores were calculated globally (minimum 0/maximum 4) and for also each individual question (1 point for the correct response vs. 0 points for an incorrect response). It also seemed useful to compare responses to individual items since they were not all of the same nature (e.g., global vs. individual focus).

All the means were then compared by using a two-tailed t-test, with a .05 level of significance required to reject the null hypothesis that there would be no statistically significant differences between the two treatment groups.

4. Results

The following table represents the results of the t-test analyses for the reading comprehension test. Out of a maximum score of 4, the mean scores were 2.98 for the first group (G1) who take the complete story with its name and 2.71 for the second group (G2) who take the complete story without its name. The difference between the two means was not statistically significant. However, at the level of individual questions, two significant differences were found. In G1, students had significantly higher scores on question #1 ($p = .01$) that asked students to identify the main point of the story and on question #4 ($p = .02$) that asked students to determine the main character of the story.

Table 1. Reading comprehension test: comparison of mean scores (both for total test and for individual questions) assessed by means of the independent samples t-test

	Total test		Question 1		Question 2		Question 3		Question 4	
	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2
Mean score	2.98	2.71	0.90	0.72	0.75	0.81	0.65	0.72	0.65	0.43
Variance	0.79	0.95	0.08	0.20	0.19	0.15	0.23	0.20	0.23	0.25
Pooled variance	0.87		0.14		0.17		0.21		0.24	
t-stat	1.53		2.52		0.92		-0.82		2.33	
P(T<=t) two-tail	0.13		0.01*		0.36		0.41		0.02*	

G1 = Group1 who read the complete story with its name

G2 = Group2 who read the complete story without its name

* significant at $p < .05$

N = 55 students in each group

df = 108

t critical two-tail = 1.98

5. Discussion

The statistical analysis of the mean scores did not produce conclusive evidence that the story above which its name was included was more comprehensible than the same story without its name above. Since $p < .05$ so it can be conferred that the difference between the obtained scores of 2 groups is unimportant. However, the fact that there were significant differences between the two groups, for two questions out of four, provides us with some implications to consider. In question #1, the first group (G1) more clearly understood the main point of the story. A possible explanation could be described as this: they answered this question because in their test the story was included which had a name; the content of the name was similar to the main point of the story. Thus, it can be said that the existence of the name of the story can have a potential impact on reading comprehension of the subjects, at least in answering to the relevant question. In question #4, again students in G1 were more successful in answering to this item which was looking for the main character of the story. This may also be explained through considering the existence of the name of the story in their exam. In the name of the story the word "The old lady" helped students to infer the name of the main character more easily. It is also worth noting that this form of writing (i.e., the forms in which the authors provides readers with some clues to infer or guess the main idea of a text more easily) promotes comprehension (Crismore, 1989). Furthermore, the clues to the main point of the story do not help readers to better understand minute aspects of the text. As Crismore and Vande Kopple (1997) found in their study, topics and titles generally had a positive affect on reading comprehension and also on readers' attitudes towards reading a given text but it does not promote readers' comprehension about those aspects of the text which are irrelevant to its topic or title. It is also reasonable that readers who have a more positive attitude towards a text are also likely to understand more of what they read.

Concluding remarks

On a general level, the results of this study show that the presence of the title or the topic of a text can have a positive influence on comprehension. In other words, the greater the presence of some types of clues to the main point of a text, the more comprehensible the text will be. However, this interpretation needs to be dealt with cautiously. As it was mentioned previously, this research was carried out under conditions imposed by the formal instructional setting in which certain limitations were unavoidable. Although the general English language proficiency of the students was on the same level, as shown by the results of the pre-test, it would be important to take account of possible differences in individual reading strategies and their learning styles. Moreover, a larger-scale study with more participants, longer text treatments and more tests with more items would provide more reliable data, and therefore a more reliable evidence for the final results of the study. Nevertheless, these findings indicate that the presence of the main idea of a reading text, in any form, such as titles or names, could have some implications for teaching any language in general and English in particular. Briefly speaking, this issue deserves more attention in L2 reading research, and perhaps most importantly, identifies some specific directions for further research. In fact, doing the same, if not similar, study under more controlled conditions and omitting potentially influential variables would yield more conclusive results.

On a practical level, these findings may be used to determine instructional actions to be undertaken in this or similar teaching contexts. In fact, the most important contribution of this study is its classroom applications. Since students seem to have little awareness of the impact of inferring the main idea of a text on their reading comprehension, at least improvement on answering question looking for broad aspects and issues of a text, specific instruction should be integrated into reading comprehension courses to help students become more successful readers. This is a particularly crucial aspect in academic fields in which most students have problems in taking their academic as well as general English proficiency tests. According to the results of this study, students should be warned against

being misled by the names or titles of a reading text when answering to analytical questions or questions looking for details. And finally it seems to be of prime importance to ask students look for two kind of clues while reading a text: 1) the clues which guide readers toward the minute points of the text 2) the clues which help readers easier and better come to the broad and main points of a text such as the name or the title of the text. Future researchers who are interested to work on reading skill can conduct this research in different settings with different subjects; like students of different language background with higher proficiency in English and they can also use another kind of materials for treating the subjects during the course participation. Or they can use the topics whose name doesn't directly imply the main point of the topic and report their findings in order to get more evidence in this field and help all of those worldwide who are making efforts to improve reading comprehension skill.

References

- Abraham, P. (2002). Skilled reading: Top-down, bottom-up. *Field Notes*, 10(2); Retrieved November 1, 2004 from <http://www.sabes.org/resources/fieldnotes/vol10/fn102.pdf>.
- Bachman, L.F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. White plains. NY: Pearson Education
- Brown, G., & Yule, G. (1983). *Discourse analysis*. Cambridge University Press
- Carrell, Patricia L., Pharis, B. G., & Liberto, J. C. (1989). Metacognitive strategy training for ESL reading. *TESOL Quarterly*, 23(4), 647-678.
- Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a second or foreign language*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Chastain, K. (1988). *Developing second language skills, Theory and Practice*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich Publishers
- Crismore, A. (1989) *Talking with readers: Metadiscourse as rhetorical act*. New York: Peter Lang Publishers.
- Crismore, A., & Vande Kopple, W. J. (1997). Hedges and readers: effects on attitudes and learning.
- Dubin, F., & Bycina, D. (1991). *Academic reading and the ESL/EFL teacher*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Gabb, Sally. (2000). From talk to print: Preparing students to read with ease. *Field Notes*, 10(2); Retrieved November 1, 2004 from <http://www.sabes.org/resources/fieldnotes/vol10/fn102.pdf>
- Halliday, M. A. K. (1985a). *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Press.
- Hedge, Tricia. (2003). *Teaching & learning in the language classroom*. UK: OUP.
- Hyland. K. (1999). Talking to students: Metadiscourse in introductory textbooks. *English for Purposes*, 18, 3-26. Specific
- Moorman, Kenneth, & Ram, Ashwin. (1994). Integrating Creativity and reading: A functional approach. *Proceedings of the Sixteenth Annual Conference of the Cognitive Science Society: Cognitive Science Program*. Georgia Institute of Technology. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Orasanu, Judith (Ed.). (1986). *Reading comprehension: From research to practice*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Schmitt, N., Ostroff, C. (1986) Operationalizing the "behavioral consistency" approach: Selection test development based on a content-oriented approach. *Personnel Psychology*, 39, 91-108.

Spencer, R, & Hay, I. (1998). Initial reading schemes and their high frequency words. *Australian Journal of Language and Literacy*. Retrieved November 12, 2004 from <http://www.questia.com>

Appendix 1

The picture of the story which was included in both tests



Appendix 2

The story by which reading comprehension skill of the high school students was tested. (The students were at an elementary level of English proficiency).

The old lady and the bank robber

An old lady went out shopping last Tuesday. She came to a bank and saw a car near the door. A man got out of it and went into the bank. She looked into the car. The keys were in the lock.

The old lady took the keys and followed the man into the bank.

The man took a gun out of his pocket and said to the clerk, "give me the money!"

But the old lady did not see this. She went to the man, put the keys in his hand and said, "young man, you're stupid! Never leave your keys in your car: someone's going to steal it!"

The man looked at the old woman for a few seconds. Then he took his keys, ran out of the bank, got into his car and drove away quickly, without any money.

Appendix 3

The multiple-choice test which was made based on the above-mentioned story:

- 1) What was the story about?
 - a) an old man
 - b) a bank
 - c) money
 - d) a bank robbery

- 2) The robber came to the bank...
 - a) on foot
 - b) by car
 - c) by bus
 - d) by taxi

- 3) Where was the gun?
 - a) in the bank
 - b) in the car
 - c) in the robber's pocket
 - d) in the woman's bag

- 4) Who was more important in this story?
 - a) the man
 - b) the old lady
 - c) the clerk
 - d) the people

İlköğretim II. Kademe Görsel Sanatlar Eğitimi Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

The Evaluation of the Curriculum For the Visual Arts Education Course at Primary School in Accordance with the Teacher Opinions

Murat Ertürk

Sakarya Üniversitesi, Türkiye

merturk@sakarya.edu.tr

Özet

Bir öğretim programının başarılı olup olmadığının belirlenmesi söz konusu olduğunda, program ile onun başlıca uygulayıcıları olan öğretmenlerin programı benimsemeleri arasında bir doğru orantı olduğu söylenebilir. Bu açıdan Görsel Sanatlar dersi öğretmenlerinin görüşleri, Görsel Sanatlar dersi öğretim programının geleceği açısından önem taşımaktadır.

Araştırmanın konusunu, ilköğretim ikinci kademedeki Görsel Sanatlar dersi öğretmenlerinin, 2006 yılından itibaren uygulanan öğretim programına ilişkin görüşleri oluşturmaktadır. Bu çalışma içerisinde değerlendirmeye alınan bulgular, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında, Bursa İli merkez üç ilçeye bağlı (Osmangazi, Nilüfer, Yıldırım) resmi 30 ilköğretim okulunda görev yapan 39 Görsel Sanatlar dersi öğretmeni ile yapılan anket sonucunda elde edilen bulguların bir bölümünü oluşturmaktadır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, Görsel Sanatlar dersi öğretmenlerinin yeni programı eskisine kıyasla daha iyi buldukları fakat uygulama sırasında sıkıntı yaşadıkları belirlenmiştir. Yaşanan sıkıntıların öncelikle fiziki altyapının yetersizliğine dayandığı görülmüştür. Ayrıca öğretmenler, hizmet içi eğitimlerin yetersiz olması, değerlendirme formlarının işlevini yerine getirememesi, dört sanat disiplininde yer alan etkinliklerin uygulanamaması gibi sorunları belirtmişlerdir. Elde edilen bulgular doğrultusunda belirlenen alanlarda programın geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülen önerilerde bulunulmuştur.[‡]

Anahtar Kelimeler: Görsel Sanatlar; Yapılandırıcılık; İlköğretim; Öğretmen; Program.

Summary

When it comes to determining the success of a curriculum, there is perhaps direct correlation between the curriculum and the teachers who are the primary practitioners; and whether or not

[‡]Bu çalışma 2011 yılında Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Yrd. Doç. Gonca Erim danışmanlığında tamamlanan "İlköğretim II. Kademe Görsel Sanatlar Eğitimi Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" adlı Yüksek Lisans Tezi'nden derlenmiştir.

they would adopt the new curriculum. In this respect, the views of Visual Arts teachers have great importance for the future of Visual Arts Education curriculum.

This research study focused on the Elementary Second-Grade-Level Visual Arts teachers' views and reflections on the new standards set by the curriculum taken effect in 2006 by the State Department of Education (MEB). Findings in this study constitute the partial findings collected through a survey questionnaire, applied at 30 public elementary schools in three central districts- Osmangazi, Yıldırım, Nilüfer- of Bursa, Turkey in 2009-2010 School-Year with 39 Visual Arts teachers.

The problems encountered were primarily about the lack of physical, environmental facilities at schools. In addition, the teachers also reported problems such as lack of in-service training; non-functional evaluation forms; and not having chance to include activities and lessons of four areas of Discipline-Based Art Education. Based on the findings new strategies were suggested to improve effectiveness in certain areas, this may also help to further-develop the new art education curriculum content.

Key Words: *Visual Arts; Constructivism; Primary School; Teacher; Curriculum.*

Giriş

Tarih içerisinde meydana gelen değişimler günlük yaşamı, sanatı ve müziği etkilediği gibi öğrenme ve öğretme üzerinde de etkili olmuş; günümüze gelene kadar öğrenme, öğretme eylemi ve bilginin doğası üzerine birçok teori geliştirilmiştir.

Günümüzde eğitimciler bilginin nasıl öğretileceği konusuna yoğunlaşmış; çağın gerektirdiği şekilde bilgiyi pratiğe dökme, yaratıcı düşünme ve çözüm üretme gibi bireyin geliştirilebilir becerileri önem kazanmıştır. Eğitim sistemleri, toplumların amaçlarına ve ihtiyaçlarına yönelik insan yetiştirmeyi hedeflediğinden çağdaş ülkelerdeki program geliştirme çabaları, çağın getirdiği özellikleri dikkate alarak yeniden düzenlemeye yönelmiştir. Çağdaş toplumlar zamanın getirdiği değişimlere ayak uydurmak için, bilgiyi yorumlamadan, doğrudan alan bireyler yetiştirmek yerine bilgiyi analiz eden, yorumlayan, yaratıcı, bilgi üreten insanlar yetiştirmeye yönelmiştir. Örtüşen amaçlar göz önüne alındığında çağdaş eğitim sistemleri içerisinde sanat eğitime önemli bir rol düşmektedir. San'a (1979) göre sanat eğitimi, kişiliğin uyumlu bir bütün olarak gelişimi sürecinde genel eğitimi bütünleştiren ve kişideki yaratıcı, üretici güçleri geliştirmeyi amaçlayan bir süreci kapsamaktadır (s.5). Sanat eğitiminin amaçladığı bu tür güçleri, bireyin günlük yaşamından, edindiği mesleğe kadar yaşamının her anına yansıtılması genel eğitim sisteminin de beklentilerinden biridir.

Eğitim sisteminin beklentilerini karşılayacak ve bireyin gelişim sürecinde etkili olacak bir öğretim programının başarısı ile onun başlıca uygulayıcıları olan öğretmenlerin programı ne kadar benimsedikleri arasında bir doğru orantı kurulabilir. Bu fikirden yola çıkılarak yapılan araştırmada, 2006 yılında yürürlüğe giren programın getirdiği yeni anlayış ve kazanımların, Görsel Sanatlar dersi öğretmenleri tarafından nasıl karşılandığının ve programın pratikte uygulanabilirliğinin tespiti; olumlu-olumsuz yönlerinin, öğrencilere kazanımların ne kadarının edindirilebildiğinin ve programın öğretmenler tarafından hangi düzeyde anlaşıldığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı

Günümüzde uygulanan öğretim programı incelendiğinde bir önceki programdan farklı bir anlayışa ve yapıya sahip olduğu görülebilmektedir. Öncelikle, adı 'Resim-İş' olan dersin yerine ders içerisindeki etkinliklerin sadece salt resim eğitime yönelik olmayan; heykel, seramik gibi üç boyutlu; grafik, özgün baskı gibi iki boyutlu sanat alanlarını içeren 'Görsel Sanatlar' adı kullanılmıştır.

Anlayış olarak bakıldığında, M.E.B. (2006) programın temel yaklaşımını şu sözlerle belirtmektedir: "*Çoğu gelişmiş ve bazı gelişmekte olan ülkelerde 'yapılandırıcılık' tanımlamasıyla 'öğrenci merkezli'*

yeni bir eğitim uygulama modelinin hayata geçirildiği gözlenmekte, 'öğrenci merkezli' eğitim modelinin çağın ve günün gereklerine daha uygun olduğu düşünülmektedir" (Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı, s.7). Öğrenme sürecinde birey, aktif ve yaratıcıdır fakat bireyseldir. Bireysel olarak öğrenme işini yeniden organize etmek, bilgiyi pasif olarak almak yerine bilgiyi kendine mâl etmektir (Erdamar ve Demirel, 2008, s.630). Bu sebeple programın geliştirilmesinde öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını gerektiren yapılandırıcı bir yaklaşım esas alınmıştır.

Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı, 'Görsel Sanatlarda Biçimlendirme', 'Görsel Sanat Kültürü' ve 'Müze Bilinci' şeklinde üç öğrenme alanına ayrılarak bir önceki programdan yapısal olarak farklılık göstermektedir. Ayrıca bir önceki programda yer alan Atatürkçülük konuları, yeni programda da korunmuştur. Atatürkçülük ile ilgili konular ayrı bir başlık altında verilerek, Atatürkçülük ile ilgili kazanımlar tablolarla gösterilmiş ve çizelgelerle desteklenmiştir. Görsel Sanatlar dersi öğretmenleri arasında hâkim olan belirli gün ve haftalara ilişkin konuların yeni programda yer almadığı yanılığının aksine, önceki programda yer alan belirli gün ve haftalarla ilgili konular tablolar şeklinde programda yer almaktadır.

Yeni program ile aktif öğrenmeye dayalı öğrencinin bilgiyi yapılandırarak öğreneceği bir Görsel Sanatlar dersi hedeflenmiş; programa sanat tarihi ve sanat eleştirisi gibi alanlarda dersin amacına uygun yeni boyutlar eklenmiştir.

Programın bir diğer özelliği ise bir önceki programda yer almayıp, yeni programla birlikte gelen bir özellik olan kazanımlar bölümüdür. Üç öğrenme alanı da kendine özgü kazanımları içerir. Bu kazanımlar, öğretim sürecinde öğrencilerin edinecekleri bilgi, beceri ve alışkanlıkların tümünü kapsamaktadır. Birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar ayrı başlıklar altında öğrencinin düzeyine göre önem sırası gözetilmeksizin numara verilerek gösterilmiştir.

Yeni programın takındığı esnek tavır göze çarpmaktadır. Çünkü Görsel Sanatlar dersi öğretmeni, programda verilen örnek etkinliklerden yararlanabileceği gibi kendi yaratıcılığını katabileceği etkinlikler de oluşturabilir. Görsel Sanatlar dersi öğretmenin dikkat etmesi gereken nokta, hazırlayacağı etkinlikleri dersin kazanımlarıyla ilişkilendirme durumudur. Hazırlanan etkinlikler tek bir kazanıma yönelik olabileceği gibi birçok kazanımı da içerebilir.

Görsel Sanatlar dersi öğretim programı, 'Görsel Sanatlarda Biçimlendirme', 'Görsel Sanat Kültürü' ve 'Müze Bilinci' şeklinde üç öğrenme alanından oluşmaktadır.

Görsel sanatlarda biçimlendirme: *"Çizgi, biçim, doku, leke, yapı, mekân, renk gibi görsel sanat öğeleri ile denge, vurgu, ahenk, değişiklik, hareket, ritim, dereceleme, oran-orantı gibi sanatsal düzenleme ilkelerinin, seçilen etkinlik, önerilen yöntem ve teknikler eşliğinde, duyuşsal ve devinimsel kazanımlara yönelik uygulamalar içinde sezdirildiği, duyumsatıldığı, geliştirildiği ve pekiştirildiği bir öğrenme alanıdır"* (Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı, 2006, s.11). Kişinin duygu ve düşüncelerini dışa vurması, bunlara bir anlam yükleyerek yeni bir biçim ortaya koyması açısından bu öğrenme alanı dersin temelini oluşturmaktadır.

"Görsel sanat kültürü öğrenme alanında, öğrencilerin ulaşmaları beklenen kazanımlar, 'estetik', 'sanat eleştirisi', 'sanat tarihi' gibi varlığını sanattan alan diğer disiplinlerin birbiri içine geçirilerek sarmal olarak verilmesiyle oluşturulmuştur" (Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı, 2006, s.12). Program bu öğrenme alanı ile sanat eseri üretmesinin yanı sıra bir sanat eserine bakmayı bilen, sanatın ve sanatçının toplumlarda yerini ve önemini kavrayabilen bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir.

Müze etkinliklerini içeren 'Müze Bilinci' öğrenme alanında müze eğitimi, tarih bilinci ile öğrencilerin kültürel düzeylerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. M.E.B.'e (2006) göre bu öğrenme alanı ile

öğrencilere, ülkesinin kültürel ve tarihsel mirasının farkına vararak kültür bilinci edindirilebilir; yeni yaratımlar ortaya koydurulabilir ve içinde bulunduğu toplumu, coğrafyayı ve farklı kültürleri kavraması sağlanabilir (Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı, s.13). Bu alanda öğrenme mekânları sadece müzeleri değil, müzelerle birlikte ören yerlerini, anıtları, tarihî yapıları, sanat galerilerini vb. içine alacak şekilde geniş tutulmaktadır.

Yöntem

İlköğretim okullarındaki ikinci kademe Görsel Sanatlar dersi öğretmenlerinin, yeni öğretim programına ilişkin görüşlerini öğrenmeyi amaçlayan bu çalışmada; tarama modeli kullanılmıştır. Tarama için hazırlanan 38 önermenin bulunduğu anket formu öğretmenlere uygulanmış, anket uygulaması sonucunda doldurulan formlar değerlendirilmiştir. Hazırlanan anket formu dört bölümden oluşmakta, anketin birinci bölümünde, öğretmen ve okul bilgilerinin tespiti amaçlanmaktadır. Anket formunun ikinci bölümünde programa ilişkin görüşlerin; üçüncü bölümde ders işlenişine ilişkin görüşlerin; dördüncü bölümde ise öğretmenlerin programı uygulamada zorlandıkları ve değiştirilmesini istedikleri alanları belirtebildikleri ihtiyaca ilişkin görüşlerin belirlenmeye çalışıldığı önermeler bulunmaktadır.

Bulgular ve Yorum

Araştırma kapsamında 39 Görsel Sanatlar dersi öğretmenine uygulanan anket formundan veriler toplanıp, frekans ve yüzde kullanılarak analiz edilmiştir. Hazırlanan tablolarda ortaya çıkan veriler belirtilerek, gerekli yorumlarla desteklenmiştir.

Hizmet İçi Eğitim ve Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular

Tablo 1. Öğretmenlerin cinsiyet, eğitim düzeyleri ve mesleki deneyim sürelerine göre dağılımları

Cinsiyet	f	%
Bay	10	26
Bayan	29	74
Eğitim Düzeyi	f	%
Ön Lisans	-	-
Lisans	34	87
Yüksek Lisans	3	8
Diğer	2	5
Mesleki Deneyim Düzeyi	f	%
1-5 yıl	3	8
6-10 yıl	1	3
11-15 yıl	10	26
16-20 yıl	10	26
20 yıl ve üzeri	15	37
Toplam	39	100

Anket uygulamasına katılan 39 öğretmenin %74'ü bayan, %26'sı erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Tablodan da görüldüğü üzere anket uygulamasına katılan öğretmenlerin %87'si lisans, %8'i yüksek lisans mezunu olduğunu belirtmiştir. Ön Lisans seçeneğinin işaretlenmediği anket formlarında,

öğretmenlerin %5'i diğer seçeneğini işaretlemiştir. Diğer seçeneğini işaretleyen öğretmenler, Bursa Eğitim Enstitüsü mezunu olduklarını anket formunda belirtmişlerdir.

Mesleki deneyim sürelerine bakıldığında ise, %37'sinin 20 yıl ve üzeri mesleki deneyim süresine sahip olduğu görülmektedir. %8'i 1-5 yıl arasında, %3'ü 6-10 yıl arasında, %26'sı 11-15 yıl ve 16-20 yıl arasında mesleki deneyim süresine sahiptirler.

Anket formunun birinci bölümünün son kısmı olan ve Görsel Sanatlar dersi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim durumlarının belirlenmesinin amaçlandığı bölümden elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarına katılım durumları

Önermeler (n=39)	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
Bulduğum bölgede, programın tanıtımı için hizmet içi eğitim, seminer ve sunumlar yapıldı.	20	51	19	49
Programın tanıtımı için yapılan hiçbir hizmet içi eğitim, seminer veya sunuma katılmadım.	18	46	21	54

Öğretmenlerin %51'i bulunduğu bölgede programa ilişkin hizmet içi eğitim, seminer veya sunum yapıldığını belirtirken, %49'u aksi yönde görüş belirtmiştir. Yapılan hizmet içi eğitimlere, öğretmenlerin %46'sı katılmadığını belirtirken, %54'ü katıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %51'inin programa ilişkin hizmet içi eğitim programlarının yapıldığından haberdar olup, %46'sının bu programlara katılmadığı anlaşılmaktadır.

Programa ilişkin önermeler ile ilgili bulgular

Anket formunun ikinci bölümü, Görsel Sanatlar dersi öğretmenlerinin programa ilişkin genel görüşlerini belirlemeye yönelik önermeleri içermektedir. 23 önermenin bulunduğu bölümden elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Görsel Sanatlar dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin dağılımı

	Önermeler (n=39)	Evet		Hayır		Bazen	
		f	%	f	%	f	%
1	Programın tanıtımı için yapılan hizmet içi eğitim, seminer veya sunumların yeterli sayıda olmadığını düşünüyorum.	31	79	3	8	5	13
2	Hizmet içi eğitimlerde sadece teorik değil, uygulamalı eğitim de verilmesinin yararlı olacağını düşünüyorum.	34	87	-	-	5	13
3	2006 yılında yürürlüğe giren Görsel Sanatlar Dersi öğretim programını, bir öncesine kıyasla daha iyi buluyorum.	19	48	8	20	12	32
4	Eski Resim-İş dersi programına yeni yaklaşımlar ve konular eklenerek Görsel Sanatlar Dersi adını almasını, dersin amacına uygun olumlu bir yenilik olarak görüyorum.	33	84	2	5	4	11

5	Programın işlenebilmesi için okulumuzdaki fiziki ortamın yeterli olduğunu düşünmüyorum.	26	67	9	23	4	10
6	Yeni program ile daha fazla çalışma gereksinimi duyuyorum.	12	31	14	36	13	33
7	Yapılandırmacı Yaklaşım kavramı hakkında eksikliklerim olduğunu düşünüyorum.	19	49	6	15	14	36
8	Programın getirdiği yaklaşımlarla ilgili bilgi edinmede, kaynak eksikliği yaşıyorum.	19	48	10	26	10	26
9	Programın öğrenme alanları şeklinde yapılandırılmasını yerinde ve gerekli buluyorum.	23	59	3	8	13	33
10	Programda, 4 sanat disiplinine (Sanat Tarihi, Uygulama, Estetik, Sanat Eleştirisi) yeteri kadar yer verildiğini düşünüyorum.	19	49	13	33	7	18
11	Öğrencilerin ürün dosyası oluşturmasını olumlu buluyorum.	31	79	1	3	7	18
12	Performans ödevlerini, öğrenciyi araştırmaya sevk etmesi açısından faydalı buluyorum.	26	67	6	15	7	18
13	Çocukların gelişim süreçlerini takip edebilmek açısından değerlendirme formlarının doldurulmasını olumlu buluyorum.	9	24	15	38	15	38
14	Değerlendirme sürecine yönelik formların fazla oluşunun, öğretimi olumsuz etkilediğini düşünüyorum.	34	87	-	-	5	13
15	Öğrenci sayısının fazlalığının, değerlendirme formlarının doldurulmasını ve takibini zorlaştırdığını düşünüyorum.	35	90	-	-	4	10
16	Değerlendirme formlarının hedeflediği amaçlara ulaştığını düşünmüyorum.	25	64	3	8	11	28
17	Öğrencilerin doldurduğu Öz Değerlendirme Formu'ndaki soruların yeterince açık olmadığını düşünüyorum.	23	59	4	10	12	31
18	Programda yer alan etkinliklerde, bilgisayar ve diğer bilgi teknolojilerinden faydalanılmasını olumlu buluyorum.	35	90	1	3	3	7
19	Programın kolay anlaşılabilir ve uygulanabilir nitelikte olduğunu düşünüyorum.	14	36	6	15	19	49
20	Programın, bölgesel ve yöresel farklılıklar göz önünde bulundurularak hazırlandığını düşünüyorum	8	21	22	56	9	23
21	Konuların öğrencilerin ilgi ve beklentilerine yönelik hazırlandığını düşünüyorum.	12	31	16	41	11	28
22	Programın öğrenciyi araştırmaya sevk ettiğini düşünüyorum.	18	46	5	13	16	41
23	Programın hedeflediği estetik amaçları kazandırmada yeterli olmadığını düşünüyorum.	15	38	3	8	21	54

Anket formunun ikinci bölümünde, Görsel Sanatlar dersi öğretmenlerinin programa ilişkin görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı önermelere yer ayrılmıştır. Bu bölümün ilk önermesinde, anket uygulamasına

katılan 39 öğretmeninden %79'unun 'Evet' seçeneğini işaretlemesi ile programın tanıtımı için yapılan hizmet içi eğitimleri yeterli sayıda bulmadığı anlaşılmaktadır.

İkinci önermede, katılımcı öğretmenlerin %87'si gibi büyük bir çoğunluğunun hizmet içi eğitimlerde yalnızca teorik değil uygulamalı eğitim de verilmesinin yararlı olacağı görüşünde oldukları görülmektedir. Bir sonraki önermede, anket uygulamasına katılan öğretmenlerin %48'sinin 'Evet' seçeneğini işaretleyerek 2006 yılında yürürlüğe giren Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programını, bir önceki programa kıyasla daha iyi buldukları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin %32'sinin 'Bazen' seçeneğini işaretleyerek kesin bir görüşe sahip olmadıkları; 'Hayır' seçeneğini işaretleyen %20'lik kısmın ise, eski programı daha iyi buldukları anket sonuçlarından görülebilmektedir.

Dördüncü sıradaki "Eski Resim-İş dersi programına yeni yaklaşımlar ve konular eklenerek Görsel Sanatlar dersi adını almasını, dersin amacına uygun olumlu bir yenilik olarak görüyorum." önermesinde ise %84 gibi büyük bir çoğunluğun görüşünü 'Evet' olarak belirtmesi ile dersin adının değişikliğinin öğretmenler tarafından olumlu karşılandığı anlaşılmaktadır. Programın işlenebilmesi için okuldaki fiziki ortamın yeterliliğine ilişkin 5 numaralı önermede, öğretmenlerin %67'si okulundaki fiziki ortamın yeterli olmadığını düşünürken, %23'ü aksi yönde görüş belirtmiştir. Aksi yönde görüş bildiren öğretmenlerin okullarında Görsel Sanatlar dersine ait bir atölyeye sahip oldukları anlaşılmaktadır. Anket sırasında yapılan gözlemlerde, kullanılan atölyelerin Görsel Sanatlar dersi düşünülerek, derse özel yapılan bir alan olmadığı; var olan sınıfların ya da tiyatro için kullanılan alanların atölyeye çevrildiği ve öğrenci fazlalığı yüzünden doğru şekilde kullanılmadığı görülmüştür.

6 numaralı önermede, öğretmenlerin %36'sı 'Hayır' seçeneğini işaretleyerek yeni program ile daha fazla çalışma gereksinimi duymadıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin %31'i 'Evet' seçeneğini işaretleyerek daha fazla çalışma gereksinimi duyduklarını belirtirken, %33'ünün kesin bir görüşe sahip olmadıkları anket sonuçlarından görülmektedir.

"Yapılandırmacı yaklaşım kavramı hakkında eksikliklerim olduğunu düşünüyorum." şeklindeki 7 numaralı önermede, katılımcı öğretmenlerin %49'u 'Evet' seçeneğini işaretleyerek Görsel Sanatlar dersi öğretim programının temel yaklaşımı olan yapılandırmacı yaklaşım hakkında eksiklikleri olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin %48'inin 'Evet' seçeneğini işaretlediği 8 numaralı önermede, öğretmenlerin programın getirdiği yaklaşımlarla ilgili bilgi edinmede, kaynak eksikliği yaşadıkları görülmektedir. Anket sırasında yapılan gözlemlerde, öğretmenlerin ellerinde kılavuz kitapların dışında yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin bir kaynak olmadığı gözlenmiştir.

Programın üç öğrenme alanında yapılandırılmasına ilişkin 9 numaralı önermede, anket uygulamasına katılan öğretmenlerin %59'u bu yapılandırmayı yerinde ve gerekli bir yenilik olarak gördüklerini belirtmişlerdir. "Programda, 4 sanat disiplinine (Sanat Tarihi, Uygulama, Estetik, Sanat Eleştirisi) yeteri kadar yer verildiğini düşünüyorum." önermesini yanıtlayan öğretmenlerin %49'u 'Evet' seçeneği işaretleyerek, programda 4 sanat disiplinine yeteri kadar yer verildiği görüşünde olduklarını belirtmişlerdir.

Ürün dosyası oluşturulmasına ilişkin bir sonraki önermeyi yanıtlayan öğretmenlerin %79 gibi büyük çoğunluğunun, öğrencilerin ürün dosyası oluşturmasını olumlu buldukları anlaşılmaktadır. "Performans ödevlerini, öğrenciyi araştırmaya sevk etmesi açısından faydalı buluyorum." şeklindeki 12 numaralı önermede, anket uygulamasına katılan öğretmenlerin %67'si 'Evet' seçeneğini işaretleyerek performans ödevlerini olumlu bulduğunu belirtmiştir.

Değerlendirme formlarına ilişkin görüşlerin öğrenilmeye çalışıldığı bir sonraki önermede, anket uygulamasına katılan öğretmenlerin %38'i 'Hayır' seçeneğini işaretleyerek değerlendirme formlarının doldurulmasını olumlu bulmadığı anlaşılmaktadır.

"Değerlendirme sürecine yönelik formların fazla oluşunun, öğretimi olumsuz etkilediğini düşünüyorum." önermesinde, anket uygulamasına katılan öğretmenlerin %87'si 'Evet' seçeneğini işaretleyerek değerlendirme formlarının öğretimi olumsuz etkilediğini düşünmektedir. "Öğrenci sayısının fazlalığının, değerlendirme formlarının doldurulmasını ve takibini zorlaştırdığını düşünüyorum." önermesine, katılımcı öğretmenlerin %90 gibi büyük çoğunluğu 'Evet' yönünde görüş belirtmiştir. Anket sonuçlarından anlaşılacağı üzere, değerlendirme formlarının işlevini yerine getirememesinin ana nedeni olarak öğrenci fazlalığı görülmektedir.

"Değerlendirme formlarının hedeflediği amaçlara ulaştığını düşünmüyorum." önermesinden, katılımcı öğretmenlerin %64'ü 'Evet' seçeneğini işaretlemesi ile değerlendirme formlarının işlevini yerine getiremediği anlaşılmaktadır. "Öğrencilerin doldurduğu Öz Değerlendirme Formu'ndaki soruların yeterince açık olmadığını düşünüyorum." önermesine verilen yanıtlara baktığımızda, anket uygulamasına katılan öğretmenlerin %59'u 'Evet' seçeneğini işaretlediği görülmektedir. "Programda yer alan etkinliklerde, bilgisayar ve diğer bilgi teknolojilerinden faydalanılmasını olumlu buluyorum." şeklindeki 18 numaralı önermeye verilen yanıtlarda, katılımcı öğretmenlerin %90 gibi büyük çoğunluğu Görsel Sanatlar dersinde bilgisayar teknolojilerinin kullanılmasını olumlu bulduklarını belirtmişlerdir.

Bir sonraki "Programın kolay anlaşılabilir ve uygulanabilir nitelikte olduğunu düşünüyorum." önermesini yanıtlayan öğretmenlerin %49'u 'Bazen' seçeneğini işaretlerken; %36'sı "Evet", %15'i de 'Hayır' seçeneğini işaretlemiştir. Önermenin işaretlenme dağılımına bakıldığında, 'Bazen' seçeneğinin fazlalığı nedeniyle programın uygulanabilirliği ve anlaşılabilirliği üzerine kesin bir düşünce oluşmadığı anlaşılmaktadır.

"Programın, bölgesel ve yöresel farklılıklar göz önünde bulundurularak hazırlandığını düşünüyorum." şeklindeki önermeye katılımcı öğretmenlerin %56'sı 'Hayır' seçeneğini işaretlemiştir. Anket sonuçlarından, öğretmenlerin programın bölgesel ve yöresel farklılıklar göz önünde bulundurularak hazırlanmadığı görüşünde oldukları görülebilmektedir.

"Konuların öğrencilerin ilgi ve beklentilerine yönelik hazırlandığını düşünüyorum." önermesinin işaretlenme oranlarının birbirine yakın olduğu; öğretmenler arasında ortak bir görüş olmadığı görülmektedir. Anket uygulamasına katılan öğretmenlerin %46'sı "Programın öğrenciyi araştırmaya sevk ettiğini düşünüyorum." şeklindeki 22 numaralı önermeye 'Evet' cevabı vermiştir. Anket sonuçlarından, öğretmenlerin programın öğrenciyi araştırmaya sevk ettiğini düşündükleri, fakat 'Bazen' seçeneğinin işaretlenme oranının fazlalığı nedeniyle kesin bir görüş belirtmedikleri anlaşılmaktadır.

"Programın hedeflediği estetik amaçları kazandırmada yeterli olmadığını düşünüyorum." önermesinde 'Bazen' seçeneğinin fazlalığı nedeniyle programın bazı konularda estetik amaçları kazandıramadığı anlaşılmaktadır.

Ders İşlenişine İlişkin Önergeler İle İlgili Bulgular

Görsel Sanatlar dersi öğretmenlerinin ders işlenişine ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı 11 önermeyi içeren tablo, gerekli yorumlarla desteklenerek aşağıda verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Görsel Sanatlar dersinin işleyişine ilişkin görüşlerinin dağılımı

Önermeler (n=39)		Evet		Hayır		Bazen	
		f	%	f	%	f	%
24	Derslerimi atölye ortamında işliyorum.	6	15	31	80	2	5
25	Öğrenci kazanımlarının tümünü edindirici etkinlikler hazırlayabiliyorum.	12	31	5	13	22	56
26	Yıllık planları hazırlarken internetten faydalanıyorum.	30	77	3	8	6	15
27	Yıllık planları hazırlarken programdaki örnek etkinliklerden faydalanıyorum.	28	72	2	5	9	23
28	Yıllık planları, diğer Görsel Sanatlar Dersi öğretmenleri ile beraber hazırlıyorum.	14	36	16	41	9	23
29	Değerlendirme sürecinde formların tamamını dolduramıyorum.	24	61	3	8	12	31
30	Programın değişmesi ile yeni öğretim yöntemleri kullanmaya başladım.	21	54	6	15	12	31
31	Öğrenci ürün dosyasının oluşturulmasını; değerlendirilme, öğrenci sayısının fazlalığı, muhafaza ve öğrenciye geri ulaştırma açısından sıkıntı yaşıyorum.	23	60	3	8	12	32
32	Öğrenme alanlarından Görsel Sanatlarda Biçimlendirme etkinliklerini uygulamak için koşullar uygun değil.	30	77	4	10	5	13
33	Öğrenme alanlarından Görsel Sanat Kültürü etkinliklerini uygulamak için koşullar uygun değil.	21	54	7	18	11	28
34	Öğrenme alanlarından Müze Bilinci etkinliklerini gerçekleştirmek için yönetim ve velilerden izin almak oldukça zor.	23	59	9	23	7	18

"*Derslerimi atölye ortamında işliyorum.*" önermesine anket uygulamasına katılan öğretmenlerin %80 gibi büyük bir çoğunluğu 'Hayır' seçeneğini işaretlemiştir. Ayrıca 5 numaralı önermenin bulgularında, okullarda atölye ortamının bulunmadığı sonucuna varıldığı gibi, anketin uygulanması sırasında okullarda bulunan resim atölyeleri gezilmiş, bu atölyelerin bazılarının derslikten atölyeye çevrildiği, bazılarının da tiyatro salonunda bulunan sandalye düzeni değiştirilerek atölyeye benzetilmeye çalışıldığı görülmüştür.

"*Öğrenci kazanımlarının tümünü edindirici etkinlikler hazırlayabiliyorum.*" şeklindeki 25 numaralı önermede 'Bazen' seçeneğinin %56 işaretlenme oranı nedeniyle öğretmenlerin kesin bir görüşe sahip olmadıkları anlaşılmaktadır. "*Yıllık planları hazırlarken internetten faydalanıyorum.*" önermesini yanıtlayan öğretmenlerin %77 gibi büyük çoğunluğunun 'Evet' seçeneğini işaretlemesiyle yıllık planları hazırlarken internetten faydalandığı anlaşılmaktadır.

Bir sonraki önermede anket uygulamasına katılan öğretmenlerin %72'si 'Evet' seçeneğini işaretleyerek yıllık planları hazırlarken programdaki örnek etkinliklerden faydalandığını belirtmiştir. Ayrıca 6 numaralı önermenin bulgularından elde edilen, öğretmenlerin derslerine ilişkin ek bir çalışmaya gereksinim duymadıkları sonucuna ek olarak öğretmenlerin etkinlik oluşturmada internetten ya da örnek etkinliklerden faydalandığı, kendi yaratıcılıklarını katarak yeni etkinlikler oluşturmaya eğilimleri olmadığı anlaşılmaktadır.

"Yıllık planları, diğer Görsel Sanatlar Dersi öğretmenleri ile beraber hazırlıyorum." önermesinde ise %41 oranında 'Hayır' seçeneğini işaretleyen öğretmenlerin etkinlikleri oluşturmada bireysel davrandıkları anlaşılmaktadır. "Değerlendirme sürecinde formların tamamını dolduramıyorum." önermesinde, öğretmenlerin %61'i değerlendirme formlarını dolduramadığını belirtmiştir. 15 numaralı önermenin bulgularından da, değerlendirme formlarının doldurulamamasının nedeninin öğrenci sayısının fazlalığı olduğu görülebilmektedir. "Programın değişmesi ile yeni öğretim yöntemleri kullanmaya başladım." önermesinde, anket uygulamasına katılan öğretmenlerin %54'ü 'Evet' diyerek yeni öğretim yöntemleri kullanmaya başladığı anlaşılmaktadır.

"Öğrenci ürün dosyasının oluşturulmasını; değerlendirilme, öğrenci sayısının fazlalığı, muhafaza ve öğrenciye geri ulaştırma açısından sıkıntı yaşıyorum." şeklindeki önermede öğretmenlerin %60'ı ürün dosyası oluşturulmasında sıkıntı yaşadığını belirtmiştir. Ayrıca 11 numaralı "Öğrencilerin ürün dosyası oluşturmasını olumlu buluyorum." önermesinde %79 oranında olumlu bulunduğu dair yanıt verildiği bilindiğinden, öğretmenlerin ürün dosyasını oluşturmayı olumlu buldukları fakat uygulamada sıkıntı yaşadıkları anket sonuçlarından anlaşılmaktadır.

Ders işlenişine yönelik görüşlerin öğrenilmeye çalışıldığı anketin üçüncü bölümünde son üç soru, yeni programla birlikte ayrılan öğrenme alanlarına ilişkin görüşleri tespit etmeye yöneliktir. Bu tür önermelerin ilki olan "Öğrenme alanlarından Görsel Sanatlarda Biçimlendirme etkinliklerini uygulamak için koşullar uygun değil." önermesinde anket uygulamasına katılan öğretmenlerin %77'si 'Evet' cevabı vererek koşulların uygun olmadığını belirtmiştir. Buna ek olarak, 5 numaralı önermenin bulgularından da okullardaki fiziki ortamın yetersiz olduğu anlaşılmaktadır. "Öğrenme alanlarından Görsel Sanat Kültürü etkinliklerini uygulamak için koşullar uygun değil." önermesinde öğretmenlerin %54'ünün 'Evet' seçeneğini işaretlemesiyle görsel sanat kültürüne ilişkin etkinlikler için okullarda koşulların uygun olmadığı anlaşılmaktadır. Öğrenme alanlarının son önermesi olan "Öğrenme alanlarından Müze Bilinci etkinliklerini gerçekleştirmek için yönetim ve velilerden izin almak oldukça zor." önermesinde, öğretmenlerin %59'u 'Evet' seçeneğini işaretleyerek Müze bilinci etkinliklerinde sıkıntı yaşadıkları anlaşılmaktadır.

Programın uygulanmasında öğretmenlerin ihtiyaçlarına ilişkin önermeler ile ilgili bulgular

Anket formunun son bölümü olan ve Görsel Sanatlar dersi öğretmenlerinin programda zorlandıkları ve gözden geçirilmesini istedikleri bölümlerin belirlenmesini içeren önermelerden elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir. Bu bölümde yer alan ve Görsel Sanatlar Dersi öğretmenlerinin önem sıralaması yaptığı 35, 36 ve 37'inci sorularda birden fazla seçeneğin işaretlenmesi söz konusudur.

Tablo 5. Programın uygulanmasında öğretmenlerin ihtiyaçlarına ilişkin görüşlerinin dağılımı

Önermeler (n=39)		Evet		Hayır		Bazen	
		f	%	f	%	f	%
35	Programda yer alan bazı alanları uygulamada zorlanıyorum.	24	62	9	23	6	15
36	Programı bazı nedenlerden dolayı uygulanabilir bulmuyorum.	37	95	2	5	-	-
37	Programın daha iyi uygulanabilmesi için bazı konuların tekrar gözden geçirilmesi gerektiğini düşünüyorum.	39	100	-	-	-	-

Anket uygulamasına katılan öğretmenlerin %62'si, ilk önermede 'Evet' seçeneğini işaretleyerek programda yer alan bazı alanları uygulamakta zorlandığını belirtmiştir. Ayrıca öğretmenler, önermenin altında bulunan, uygulamakta zorlandıklarını düşündükleri alanları önem sırasına göre sıralamış, elde edilen bulgularda ilk üç sıra dikkate alınarak Tablo 6'da verilmiştir.

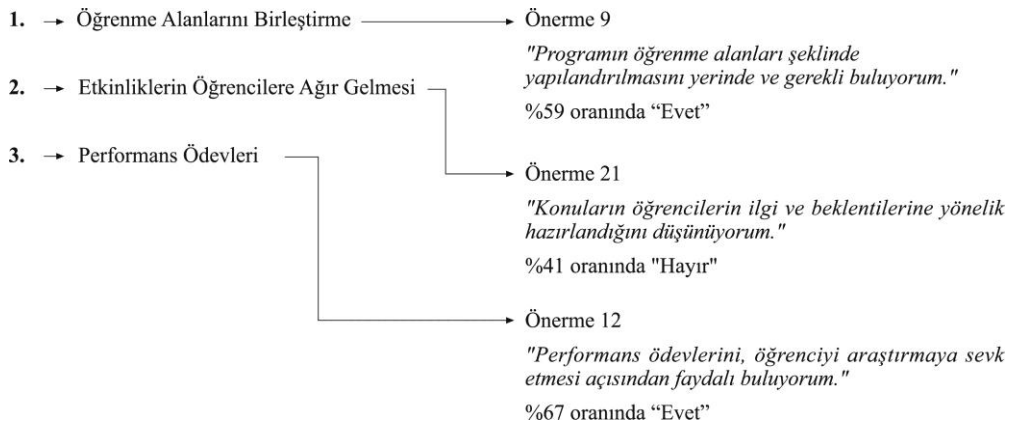
Tablo 6. Öğretmenlerin uygulama sırasında zorlandıkları alanlara ilişkin önem sıralaması

Seçenekler	Birinci		İkinci		Üçüncü		Toplam
	f	%	f	%	f	%	
Öğrenme Alanlarını Birleştirme	8	42	4	21	7	37	19
Yıllık Planı Zamanında Yetiştirme	1	7	5	33	9	60	15
Etkinliklerin Öğrencilere Ağır Gelmesi	4	21	12	63	3	16	19
Öğrenci Ürün Dosyası Oluşturma	4	18	10	45	8	37	22
Performans Ödevleri	4	15	4	15	19	70	27
Diğer	2	40	-	-	3	60	5

Öğretmenlerin %42'si uygulamada en çok zorlandıkları alan olarak birinci sırada "*Öğrenme Alanlarını Birleştirme*" seçeneğini belirtmişlerdir. Şekil 1'de görüldüğü üzere 9 numaralı "*Programın öğrenme alanları şeklinde yapılandırılmasını yerinde ve gerekli buluyorum.*" önermesinin bulgularında, öğretmenlerin %59'unun 'Evet' seçeneğini işaretlemesi ile programın öğrenme alanları şeklinde ayrılmasının olumlu karşılandığı fakat uygulamada sıkıntı yaşandığı anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin %63'ü "*Etkinliklerin öğrencilere ağır gelmesi*" seçeneğini ikinci sıraya koymuştur. Ek olarak Şekil 1'de görüldüğü üzere, 21 numaralı "*Konuların öğrencilerin ilgi ve beklentilerine yönelik hazırlandığını düşünüyorum.*" önermesinde %41 oranında 'Hayır' seçeneğinin işaretlendiği bilinmektedir.

Öğretmenlerin %70'i programda en çok zorlandıkları alan olarak üçüncü sıraya "*Performans Ödevleri*" seçeneğini koymuştur. Şekil 1'de görüldüğü üzere, 12 numaralı "*Performans ödevlerini, öğrenciyi araştırmaya sevk etmesi açısından faydalı buluyorum.*" önermesinden, öğretmenlerin performans ödevlerini olumlu buldukları fakat uygulamada sıkıntı yaşadıkları anlaşılmaktadır. Anket uygulamasına katılan öğretmenler, boş bırakılan "Diğer" seçeneğine "*Müze Bilinci*", "*Atölye eksikliği*" ve "*Ders saatinin azlığı*" gibi konuları yazmışlardır. Fakat "*Müze Bilinci*" dışında yazılan konuların programda yer almadıkları bilinmektedir.



Şekil 1

Öğretmenlerin %95 gibi büyük çoğunluğunun programı uygulanabilir bulmadığı 36 numaralı önermenin bulgularından anlaşılmaktadır. 'Bazen' seçeneğinin işaretlenmediği önermede, öğretmenlerin yalnızca %5'i programı uygulanabilir bulduğunu belirtmiştir. Öğretmenler, programın uygulanamama nedeni olarak düşündükleri alanları önem sırasına göre sıralamış, elde edilen bulgularda ilk dört sıra değerlendirmeye alınarak Tablo 7'de verilmiştir.

Seçenekler	Birinci		İkinci		Üçüncü		Dördüncü		Toplam
	f	%	f	%	f	%	f	%	f
Öğrencilerin malzeme getirmemesi	1	4	6	22	12	44	8	30	27
Gezi gözlem için izin zorluğu	3	11	5	18	12	43	8	28	28
Ders saatinin azlığı	24	75	4	13	3	9	1	3	32
Dersin atölye ortamında işlenememesi	2	6	25	81	4	13	-	-	31
Sanat içerikli kitapların bulunduğu kütüphane eksikliği	-	-	5	17	12	40	13	43	30
Okullardaki araç-gereç eksikliği	-	-	8	33	6	25	10	42	24
Öğrenci sayısının fazlalığı	2	7	11	41	8	30	6	22	27
Diğer	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Tablo 7 Öğretmenlerin Görsel Sanatlar dersi öğretim programını uygulanabilir bulmamasına ilişkin önem sıralaması

Anket uygulamasına katılan öğretmenlerin %75'inin "*Ders Saatinin Azlığı*" nedeniyle programı uygulanabilir bulmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin %81'i "*Dersin atölye ortamında işlenememesi*" seçeneği ikinci sıraya koymuştur.

- | | | |
|--|---|--|
| 1. → Ders saatinin azlığı | } | Önerme 5 |
| 2. → Dersin atölye ortamında işlenememesi | | "Programın işlenebilmesi için okulumuzdaki fiziki ortamın yeterli olduğunu düşünmüyorum."
%67 oranında "Evet" |
| 3. → Gezi gözlem için izin zorluğu | } | Önerme 34 |
| 4. → Sanat içerikli kitapların bulunduğu kütüphane eksikliği
Okullardaki araç-gereç eksikliği | | "Öğrenme alanlarından Müze Bilinci etkinliklerini gerçekleştirmek için yönetim ve velilerden izin almak oldukça zor."
%59 oranında "Evet" |

Şekil 2

Şekil 2'de görüldüğü gibi, 5 numaralı önermenin bulguları da dikkate alındığında, sınırlı ders saati ve fiziki ortamın yetersizliği gibi nedenlerin programın uygulanmasını doğrudan etkilediği görülmektedir. Öğretmenlerin %44'ü "Öğrencilerin malzeme getirmemesi", %43'ü "Gezi gözlem için izin zorluğu" seçeneklerini üçüncü sıraya koymuşlardır. Tablo 4'te yer alan müze etkinliklerinin gerçekleştirilmesine ilişkin 34 numaralı önermenin bulgularından müze etkinliklerinin doğru bir şekilde işlenemediği anlaşılmaktadır. Dördüncü sırada, öğretmenlerin %43'ü "Sanat içerikli kitapların bulunduğu kütüphane eksikliği" seçeneğini, %42'si "Okullardaki araç-gereç eksikliği" seçeneğini belirtmiştir.

37 numaralı önermenin bulgularından, öğretmenlerin tamamının 'Evet' seçeneğini işaretleyerek, programın uygulanabilmesi için bazı konuların tekrar gözden geçirilmesi gerektiği konusunda ortak bir görüşe sahip oldukları anlaşılmaktadır. Öğretmenler, sorunun altına gözden geçirilmesinin gerekli olduğunu düşündükleri alanları önem sırasına göre sıralamıştır. Önermenin bulgularından ilk üç sıra değerlendirmeye alınmış ve Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Programın uygulanabilmesi için tekrar gözden geçirilmesi gereken alanlara ilişkin önem sıralaması

Şekil 3'ten de görüldüğü gibi, öğretmenlerin %81 gibi büyük bir çoğunluğu birinci sırada "Ders Saatinin Arttırılması" konusunun gözden geçirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Öğretmenlerin %64'ü "4 sanat disiplinine daha çok yer ayrılması" seçeneğini ikinci sıra olarak belirtmiştir. Üçüncü sırada %62 işaretlenme oranı ile "Öğrenci ürün dosyası oluşturma" ve %65 işaretlenme oranı ile "Performans ödevleri" birbirine yakın oranlara sahip olduğu görülmektedir.

1. —————> Ders Saatinin Arttırılması
 2. —————> 4 sanat disiplinine daha çok yer ayrılması
 3. —————> Performans Ödevleri
- Öğrenci ürün dosyası oluşturma
- Şekil 3

Görsel Sanatlar dersi öğretmenlerinin programın yürütülmesi sırasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin yazılmasının istendiği son önermede 39 öğretmenden 23'ü görüşlerini anket formu üzerinde belirtmiştir. Belirtilen çözüm önerilerine bakıldığında ise, Tablo 7 ve 8'de ortaya çıkan sonuçlara paralel olarak ders saatinin arttırılması önerisi üzerinde özellikle durulmuştur. Buna ek olarak öğretmenler, okullardaki atölye ve malzeme eksikliğinin giderilmesi, sınıflardaki öğrenci sayısının azaltılması, kılavuz kitabın daha detaylı olması, değerlendirme formlarının kullanışlı hale getirilmesi, müze etkinliklerinin yeniden düzenlenmesi gibi önerilerde bulunmuşlardır.

Sonuç ve Öneriler

Anket uygulamasına katılan katılımcıların çoğunluğunu bayan öğretmenlerin oluşturduğu, neredeyse tamamının lisans mezunu olduğu görülmektedir. Mesleki deneyim süreleri açısından deneyimli oldukları, göreve yeni başlayan öğretmen sayısının ise çok az olduğu görülebilmektedir.

Elde edilen bulgulara göre, yeni programın tanıtımı için yapılan hizmet içi eğitimin yeterli sayıda ve içerikte olmadığı anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarına katılma eğiliminde olmadıkları anlaşılmaktadır.

Görsel Sanatlar dersi öğretmenlerinin çoğunluğunun, yeni programı eskisine kıyasla daha iyi buldukları ve dersin adının değişmesine olumlu yaklaştıkları anket sonuçlarından anlaşılmaktadır. Aynı zamanda öğretmenler, programın uygulanabilmesi için okullardaki fiziki ortamın yeterli olmadığı görüşündedirler.

Seçenekler	Birinci		İkinci		Üçüncü		Toplam
	f	%	f	%	f	%	f
Öğrenci çalışmalarını değerlendirme süreci	2	8	14	54	10	38	26
4 sanat disiplinine daha çok yer ayrılması	5	18	18	64	5	18	28
Ders saatinin arttırılması	30	81	7	19	-	-	37
Öğrenci ürün dosyası oluşturma	-	-	9	38	15	62	24
Performans ödevleri	-	-	8	35	15	65	23
Diğer	-	-	2	50	2	50	4

Buna ek olarak, anket

formunun son bölümündeki önermelere verilen yanıtlarda, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun programın uygulanamama nedeni olarak ders saatinin azlığı ve dersin atölye ortamında işlenememesini işaretledikleri görülmektedir. Programın değişmesine karşın öğretmenlerin daha fazla çalışma gereksinimi duymamalarından, öğretmenlerin programın genel yaklaşımına ilişkin ek bir çalışma yapmadıkları sonucuna varılabilir.

Görsel Sanatlar dersi öğretmenlerinin yıllık planlarını hazırlarken internetten faydalandığı, etkinlik oluşturmada programdaki örnek etkinlikleri kullandığı ise anket formunun üçüncü bölümünde yer alan 26, 27 ve 28'inci önermelerin bulgularından anlaşılmaktadır. Böylelikle öğretmenlerin pek azının programın önerdiği etkinliklerin dışına çıkıp kendi yaratıcılıklarını kullanarak etkinlik oluşturduğu görülmüştür. 7 numaralı önermenin bulgularından öğretmenlerin, modern öğretim yaklaşımlarından biri olan yapılandırmacı yaklaşım hakkında eksiklikleri olduğunu düşündükleri sonucu çıkartılabilir.

Elde edilen bulgulara göre Görsel Sanatlar dersi öğretmenleri dört sanat disiplinine programda yeteri kadar yer verildiğini düşünmektedirler. Değerlendirme formlarına yönelik görüşlerin belirlenmeye çalışıldığı önermelere verilen yanıtlardan anlaşıldığı üzere, değerlendirme sürecine yönelik formların fazla oluşunun öğretimi olumsuz etkilediği, sınıfların kalabalık olması yüzünden değerlendirme formlarının işlevini yerine getiremediği ve hedeflerine ulaşamadığı anlaşılmaktadır. Ayrıca bir Görsel Sanatlar dersi öğretmenine düşen öğrenci sayısı düşünüldüğünde değerlendirme formları ile başarı durumunun takibinin, sayfalarca formun tutulmasının ve saklanması zor olduğu belirlenmiştir.

Ürün dosyası, öğrencinin yıl içerisinde yaptığı tüm çalışmaların, ürünlerin bulunduğu dosyadır. M.E.B.'e (2006) göre ürün dosyası ile öğrenci, çalışmalarını karşılaştırma, yorumlama, saklama, yaptığı işe değer verme ve saygı duyma bilinci geliştirmektedir (Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı, s.30). Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, öğrencinin gelişim aşamalarını kendisinin görmesi açısından ürün dosyasını olumlu buldukları anket formunun ikinci bölümünde yer alan 11 numaralı önermenin bulgularından anlaşılmaktadır.

Elde edilen bilgilere göre öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ders içi etkinliklerde bilgisayar ve diğer teknolojilerden yararlanılmasını olumlu buldukları anlaşılmaktadır. Bu tür teknolojilerden yararlanılmasının konuların kolay anlaşılmasını ve akılda kalıcılığını sağladığı, görsel desteği ile dersin anlatımını çeşitlendirdiği görülmektedir.

Anket formunun ikinci bölümünde yer alan 19 numaralı önermenin bulgularından görüldüğü üzere, programın kolay anlaşılabilir ve uygulanabilir nitelikte olduğu konusunda öğretmenlerin ortak görüşe sahip olmadıkları görülmektedir. Ortak görüşte olunmayan diğer önerme de, aynı bölümün 21 numaralı önermesi olan programda yer alan konuların öğrencilerin ilgi, istek ve beklentilerine yönelik hazırlanmadığı şeklindeki önermedir.

Anket formundan elde edilen bulgulara göre öğretmenler, programın kültürel ve yöresel farklılıklar göz önünde tutularak hazırlanmadığı görüşündedir. Ayrıca öğretmenler, okul ve sınıfların bulunduğu mevcut durumu, müze ve sergi gezilerinin yapılamaması, ailelerin sanata bakış açısı ve öğrencilerin nitelikli sanat eserinden uzak kalması gibi nedenlerden dolayı programın hedeflediği estetik amaçları kazandırmada yeterli olmadığını düşünmektedir.

Öğretmenlerin çoğunluğu programın 'Görsel sanat kültürü', 'Müze bilinci' ve 'Görsel sanatlarda biçimlendirme' olmak üzere üç öğrenme alanına ayrılmasını olumlu karşılamaktadırlar. Fakat öğrenme alanlarının uygulanmasına ilişkin bilgilere programda açıkça yer verilmediğinden etkinliklerde öğrenme alanlarının tek ya da birleştirilerek kullanılmasının öğretmenlerin tercihine kaldığı gözlenmektedir. Bu durum, anket formunun dördüncü bölümünde yer alan 35 numaralı önermenin bulgularında

öğretmenlerin en çok öğrenme alanlarını birleştirmede zorlandıkları seçeneğinin işaretlemesiyle de anlaşılmaktadır.

Öğrenme alanlarının uygulanmasına yönelik 32 numaralı önermeye verilen yanıtlarda, öğretmenlerin büyük çoğunluğu 'Görsel sanatlarda biçimlendirme' öğrenme alanını uygulamak için koşulların uygun olmadığını belirtmiştir. Anket sonuçları incelendiğinde sanat tarihi, sanat eleştirisi ve estetik gibi disiplinleri kapsayan bir öğrenme alanı olan 'Görsel sanat kültürü' alanı için uygun koşulların bulunmadığı, öğretmenler tarafından belirtilmektedir. Estetik konusunun, okulların mevcut mimarisine, sergi salonunun bulunmamasına, okullarda nitelikli sanat eserinin yokluğuna, sergi gezilerinin yapılmasında karşılaşılan zorluklar gibi iç ve dış etkilere bağlı olduğu ve estetik beğenin geliştirilmesinin rastlantıya bırakıldığı anlaşılmaktadır. Bu alana ilişkin öğretmenler tarafından getirilen bir eleştiri de sanat tarihine ilişkin teorik konuların fazlalığının uygulamaya zaman bırakmadığı ve teorinin öğrencilerde ilgi uyandırmadığı şeklindedir.

'Müze bilinci' öğrenme alanında, müze ve sergi gezilerinin yönetim ve velilerin tutumu sebebiyle genellikle yapılamadığı, öğretmenlerin performans ödevlerini müze ile ilişkilendirerek verdikleri anlaşılmaktadır.

Öneriler

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda çeşitli öneriler geliştirilmiştir. Öncelikle programın tanıtımına yönelik hizmet içi eğitimlerin sayısı artırılarak; eğitim, bölgede görev yapan sanat eğitimcisi akademisyenler tarafından hem teorik hem de uygulamalı olarak verilmeli; öğretmenler yapılandırmacı yaklaşım ve kullanılabileceği yöntemler hakkında bilgi sahibi olmalıdır.

Programın bölgesel farklılıklar göz önünde bulundurularak hazırlanabilmesi için seçilen bölgelerde görev yapan akademisyen ve öğretmenlerden oluşan bölge komisyonları oluşturulmalı ve program geliştirme sürecine dâhil edilmelidir.

Görsel Sanatlar dersinin verimli işlenebilmesi ve programdan bekleneni yerine getirebilmesi için ilk olarak yapılması gereken 4–8. sınıflardaki bir ders saati olan ders saati süresinin en az iki ders saati olarak artırılmasıdır.

Görsel Sanatlar dersinin verimliliğini etkileyen faktörlerden birisi de sınıflardaki öğrenci sayısının fazlalığıdır. Öğretmenlerin grup çalışmaları ve işbirlikli öğrenme gibi programın getirdiği yaklaşımlara uygun öğrenme yöntemlerini günümüz kalabalık sınıflarında uygulama şansı neredeyse yok gibidir. Bu nedenle öğrenci sayısının azaltılması zorunludur. Bu durum ya derslik başına en az 15 öğrenci olacak şekilde ek derslikler açılarak ya da Görsel Sanatlar Dersi için farklı bir ders programı oluşturulup, sınıfları şubelere ayırarak giderilebilir.

Programın etkin uygulanabilmesi için öncelikli olarak okullardaki fiziki ortam iyileştirilmelidir. Okullarda Görsel Sanatlar dersine ait bir atölyenin bulunması, okul yönetiminin tercihine bırakılmamalıdır. Sanat içerikli kitapların bulunduğu mini kütüphane, öğrenci çalışmalarının asılabileceği sergi panoları, atölye duvarlarında ünlü ressamların tıpkıbasımları ile zenginleştirilmiş Görsel Sanatlar dersine özgü bir atölye bulunması zorunlu olmalıdır.

Sanat terminolojisi, sanat eleştirisi ve sanat tarihi gibi disiplinlerin öğretimi için öğrencinin düzeyine uygun kitaplar hazırlanabilir. Bu kitaplar, hem öğrencinin elinde her zaman ulaşabileceği görsel bir veri kaynağı olabileceği gibi hem de terminolojiyi kalıcı hale getirecek test ve uygulamaları içerebilir.

Değerlendirme formlarında yeniden düzenlemeye gidilmelidir. Sayfalarca doldurulan ve takip edilemeyen değerlendirme formlarının yerine alternatif not sistemi geliştirilmeli; değerlendirme süreci, öğrencinin bütün bir yıl içerisinde yaptığı çalışmalarını içeren ürün dosyası üzerinden yapılmalıdır. Müze etkinliklerinin etkin bir şekilde uygulanabilmesi için "Gezi Gözlem Dersi" adında ayrı bir ders konulabilir.

Öğretmen kılavuz kitabı, genellikle programdan aynen alınan bilgileri, etkinlik ve form örneklerini içermektedir. Her yıl yenilenen kılavuz kitabı programın esnek bıraktığı alanlarda öğretmeni bilgilendirici ve yönlendirici olmalıdır.

Okullar, bütün bir öğretim yılı içerisinde zamanlarının büyük bölümünü geçirdikleri mekânlar olarak öğrencileri olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Okulların eğitim-öğretim faaliyetlerine uygun olmasından estetiğine varıncaya kadar üzerinde gerekli düzeltmelerin yapılması üzerinde önemle durulması gereken bir konudur.

Kaynakça

M.E.B. (2006). *Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı*. Ankara.

Erdamar, G. ve Demirel, M. (2008). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Duyuşsal ve Bilişsel Öğrenme Ürünlerine Etkisi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 629-661. http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2008_cilt6/sayi_4/629-661.pdf adresinden alınmıştır.

San, İ. (1979). *Sanatsal Yaratma, Çocukta Yaratıcılık*, 2. Baskı. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

When it comes to determining the success of a curriculum, there is perhaps direct correlation between the curriculum and the teachers who are the primary practitioners; and whether or not they would adopt the new curriculum. In this respect, the views of Visual Arts teachers have great importance for the future of Visual Arts Education curriculum.

Findings in this study constitute the partial findings collected through a survey questionnaire, applied at 30 public elementary schools in three central districts -Osmangazi, Yıldırım, Nilüfer- of Bursa, Turkey in 2009-2010 School-Year with 39 Visual Arts teachers. In this study, which aims to learn the views of the second tier Visual Arts teachers in primary schools regarding the new education program, a survey form of 38 premises were applied to the teachers, and the filled-in forms were evaluated after the survey was applied.

In accordance with the findings, it is understood that the majority of Visual Arts teachers think that the new program is better than the old one, and they approach positively to the course's name to be changed; however, they have difficulties in the application. The vast majority of the teachers marked the lack of course hours and not teaching the course in the atelier environment as the reasons for the program not to be applied properly. It can be concluded that the teachers did not do an additional study for the general approach of the program since they did not find it necessary to do extra work even though the program was changed. It is understood that the teachers of Visual Arts benefit from the Internet while they prepare their yearly plans and use the sample activities in the program for the real activities in class. Thus, it is understood that very few of the teachers went out of the activities

suggested by the program and created activities using their own creativity. The teachers of Visual Arts think that the four disciplines of art take place in the program sufficient enough. As it is understood from the answers given to the premises directed to appraise the views in the evaluation forms, having many forms for the evaluation process affected the teaching negatively; the evaluation forms could not function as desired since the classes were overcrowded, and their targets were not reached. Additionally, when the student number for a Visual Arts teacher was considered, the watching of the success status with the evaluation forms is difficult since it takes a lot of pages to record. The teachers are in the opinion that the program was not prepared considering the cultural and domestic differences. In addition, the teachers are in the opinion that the program is not proficient enough to bring in the aesthetic aims that it targets because of the reasons such as the present states of the schools and classrooms, museums and exhibition trips not being done, the viewpoints of the families and the students' staying away from quality works of art. The majority of the teachers react positively to the program being divided into three learning fields as 'Visual arts culture,' 'Museum consciousness,' and 'Formatting in visual arts.' However, it is observed that the use of learning fields alone or combined in the activities is left to the teachers since the application information about them are not stated in the program openly. The answers given for the application of the learning fields, the vast majority of the teachers stated that the conditions were not sufficient enough to apply the learning field of 'Formatting in visual arts.' When the survey results are reviewed, 'Visual arts culture,' which is a learning field covering the art history, art critique and aesthetic, the teachers stated that the conditions were not appropriate. It is understood that the aesthetics is dependent on various factors such as the present architecture of schools, having no exhibition halls, quality works of art and art trips; therefore its improvement is left to the coincidence. Another criticism by the teachers directed to this field is that the excessiveness of the theoretical subjects take up the time of the application and the theories do not interest the students. Considering the findings, various suggestions were made to contribute to the improvement of the program.

A Journey to the Qualitative Wonderland: Lessons Learned for Novice Researchers

Kuan Chen Tsai

University of the Incarnate Word, Texas

ktsai@student.uiwtx.edu

Abstract

It is believed that through a journey of being a good researcher, it is beneficial to appreciate two different values drawing from two opposite paradigms, which in turn familiarizing oneself with two distinct conceptual frameworks thereby strengthening individual's research capacity. In this paper, a novice qualitative researcher shares four lessons learned from the process of conducting his first qualitative study. The lessons are: (a) Do your homework on the literature; (b) Carefully read regulations of Institutional Review Board; (c) Any confusion, ask the experts first; (d) If possible, try to use qualitative data analysis software; and (e) Reflect and challenge your assumptions all the time.

Keywords: *qualitative methodology; research process; advice; novice researcher.*

Introduction

I am a more quantitatively-oriented researcher. During coursework, I learned some statistics strategies: descriptive statistics, t-test, chi-square test, univariate and multivariate analyses of variance, regression, factor analysis, and the like. Those courses (research method, basic, and advanced statistics) map me to the early part of the journey to develop the awareness of what social scientists react when conducting a quantitative research. I recognized the power of numbers. At the same time, I also realized the "dark side" of numbers - manipulate numbers to fit your needs.

Until I took the basic qualitative course, I realized something was missing toward my journey to be a better researcher. In this course, I learned a variety of qualitative research methodologies such as basic interpretative method, narrative analysis, case study, phenomenology, ethnography, grounded theory, and the like (Merriam & Associates, 2002). After I was exposed to this paradigm, this "phenomenon" transformed my mindset and opened a new window for me.

The metaphor of qualitative method is more like the poetry. Through mountainous reading, I realized the beauty of text, the power of text. In contrast, while reading quantitatively-oriented papers, sometimes it makes me feel "dry" because there is no human feelings existing in numbers, especially no biased and objective are the criteria for scientific articles. However, when I read papers focusing on qualitative method, the landscape is so different. The image is vivid if well written. The article itself becomes a short story to lead audience to discover deep meanings of human experience. It is

fascinating! In fact, "a key part of qualitative research is how we account for ourselves, how we reveal that world of secrets" (Anfara, Brown, & Mangione, 2002, p. 29).

Jump in With Both Feet

Even though I know in my dissertation, I will utilize the quantitative approach to solve my research problems. However, in order to fully embark on this qualitative journey, I made a decision. I need to conduct a real qualitative study to not only consciously execute what I have learned but also purposely deliberate a meaningful learning process and, most important, product. Because in my heart, I truly believe a good researcher should know both paradigms. The possible merit of a quantitative researcher conducting a qualitative research is that through the process of qualitative research, "we as researchers learn our strengths and weakness, our points of connection, and the boundaries of connecting with our participants" (Merriam & Associates, 2002, p. 421).

It is clear to me that quantitative and qualitative approaches have distinct and complementary strengths. Both demand a different set of skills and challenges. So if I want to completely shift my view and embrace another camp, what preparation I need to have? What equipment I need to include my toolbox? What experience I will face either pitfall or pleasure? What leaning outcome I will obtain? More centrally, "recognition that the creation of qualitative [studies] requires procedures and steps skills unique to the paradigm has resulted in at least one text focused on the process, including first hand comments and accounts from student about how to handle the experience and the process" (Melroy, 2002, as cited in Reisetter, Yexley, Bonds, Nikels, & McHenry, 2003, p.465). Before I jump, there is an assumption I need to distinguish:

In the positivist paradigm, the object of study is independent of researchers; knowledge is discovered and verified through direct observations or measurements of phenomena. . . . whereas the naturalist or constructivist view, is that knowledge is established through the meanings attached to the phenomena studied; researchers interact with the subjects of study to obtain data. (Krauss, 2005, p. 759)

In direct contrast to quantitative studies, as a qualitative researcher I do not need to identify the dependent variables and independent variables, which in turn propose the hypothesis. However, the main responsibility of qualitative researchers is to capture inside meanings of individual and explore the possibilities of the phenomena. Specifically, "qualitative research has the unique goal of facilitating the meaning-making process" (Krauss, 2005, p. 763).

Doing a qualitative study is not an easy task. Sangasubana (2009) identifies some pitfalls while conducting qualitative research: labor intensive and time consuming, balancing the participating and observing might be difficult, personal values and attitudes may lead to bias, and sometimes ethical dilemmas need to be considering. Additionally, Baxter and Jack (2008) indicate a possible pitfall for the novice researcher is being overwhelmed by including numerous propositions that the researchers can handle, which in turn impacts the data analysis and reporting the findings.

Description is a double-edged sword in qualitative methods. Rich or thick description on the one hand is a strong weapon to arm qualitative research with legitimacy in the serious research field. Unfortunately, in the academia it also an Achilles' heel to be viewed as biased and is challenged with the ownership of the study. The key issue is how can the producer to persuade his views to consumers, if they do not trust him. A rose has its thorns. When I read the qualitative articles, I fathomed the beauty of the text, but at same time to some extent I was suspicious of the authentic meanings of the events.

A Blueprint for This Journey

In my independent study, the research project I have done was to explore creative process in adult learners. As Rowlands (2005) points out, "for researchers, the starting point is to identify one's philosophical and theoretical assumptions leading to a choice of an appropriate methodology" (p. 83). I used a phenomenological framework to explore, describe, and discover the subjective experience of creative action and to seek the essence of this phenomenon. Ausband (2006) suggests that, "the quality and number of participants can determine the final quality and richness of the project's results, and the contribution it can make to the field of study" (p. 766). So I recruited 10 participants to this study. Then in order to explore participants' perceptions of their creativity experience, they were asked to create a collage with a creative goal, for which they were given 20 minutes. The main reason of this activity was to create a fun experience, use their imagination to play with the material, and transfer their abstract ideas into concrete art products.

Concerning the methods, Ausband (2006) recognizes that "using the appropriate methods for data collection will result in richer and more complete data that will provide more complete answers for the research questions" (p. 766). Accordingly, I used a follow-up questionnaire with five open-ended questions that was sent to the participants by email. I did not use the traditional face-to-face interview strategy to collect the description was because based on Efinger, Maldonado, and McArdle's (2004) and Petocz, Reid, and Taylor's (2009) study, the validity of using this kind of data collection was confirmed. After one week, they wrote their responses in the questionnaire and sent back to me by email. Initially, this idea was to give participants more time to reflect on and write about their experience.

When I analyze quantitative data, SPSS is my major tool. So when I attempted to execute coding process for this qualitative study, I searched some computer-assisted data qualitative data analysis software (CAQDAS) programs to undertake data analyses. As Leech and Onwuegbuzie (2007) indicate, CAQDAS programs are blessings for qualitative researchers to manage data and exercise more complex data analyses. However, a caveat is called "CAQDAS programs can help researchers to analyze their data, but they cannot analyze the data for researchers" (Leech & Onwuegbuzie, 2007, p. 578).

For this project, I used Nvivo 9 software (2010) for the practice of coding and the data analysis. In order to take advantage of this program, I spent one month to learn this software. The software textual analysis of the questionnaire helped to identify and organize relevant ideas and quotations to support to generate the suitable categories. The coding process followed the suggestion provided by Creswell (2007), including five phases: (1) initially read through the text data in order to obtain a whole picture of the description; (2) divide the text into segments (sentences or paragraphs); (3) label the segments of data with 30-40 codes; (4) carefully examine codes for overlap and redundancy and then reduce codes to 20; (5) finally, collapse codes into 5-7 themes from a major idea in the database.

Advice for Novice Researchers

After finishing this project, I more appreciate different participants' unique insights from this study. I also recognize the limits of creativity research from the perspective of the quantitative approach. Taken as a whole, I would use Mezirow's (1991) "transformative learning" to express this transformative experience. According to Mezirow (1991), transformative learning "pertains to both the transformation of meaning schemes through content and process reflection and the transformation of meaning perspectives through premise reflection" (p. 117). More specifically, "what needs to be

learned for transformative learning is critical reflection on assimilated epistemic assumptions and critical dialectical judgment to validate new assumptions" (Mezirow, 2004, pp. 69-70). Through the reflection of this research process, it challenges assumptions I had about the essence of the research; at the same time I reflect what meanings I make from this journey to be a good researcher in the near future.

In this transformative learning process, there are many priceless lessons I learned. This reflection might serve as a good resource for doctoral students who are willing to involve in the qualitative study and for faculty who are teaching qualitative research courses.

Lesson 1: Do your homework on the literature

Before I started this project, I read about 30 articles from creativity literature and 20 articles and books from qualitative research literature. It is quite true that the more you read, the better position you will be. The fruits produced by previous researchers nourish my mind; they provide a bedrock, background, and context for the extant new research.

Ausband (2006) contends that initial planning is important when conducting qualitative research, including considering the appropriate methodology and methods for your research questions. Because I was a novice qualitative researcher, I spent some time devouring journal articles and textbook material. I found it was very useful to read journal articles. They provide a model, a structure to conduct the qualitative study. Specifically, after decided my phenomenological methodology, I searched related literature and focused on how they delivered their research process. Taken together, the literature could provide an excellent resource for novice researchers to plan their studies. If I were to distribute my advice to those who come after me, I would say: even during the phase of coding your data, keep reading.

Lesson 2: Carefully read regulations of Institutional Review Board

During this journey, my first pitfall was the Institutional Review Board (IRB). The purpose of IRB is to maintain ethical standards and protect human subjects. To some extent it is like quality control to your research process. I had experienced to conduct a survey study before and I assumed the application of IRB is the same. So when I submitted my proposal to the IRB, I was rejected and asked to rewrite some section of my study. It took me three times to rewrite my proposal back and forth. Finally I received the approval, but it took me over one month.

The biggest issue I had was informed consent form. When I conducted a survey research, I received the approval of IRB within one week. But this time was not smooth. I was wondering "what's wrong with me!" After I discussed this pitfall with other people (including my adviser), I realized that for the qualitative research, the committee of IRB are more concerned the procedure. After all, participants will expose their inner feelings and emotions to you; therefore, ethical considerations should be more rigorous. Bowen (2005, p. 214) wrote, "Risks and concerns are greater in qualitative research than in quantitative research. This is mainly because of the close involvement of the researcher with the research process and with the participants." This statement is quite true that I felt more intimacy with my 10 participants (all of them are my classmates) after I finished the qualitative study. In contrast, I did not really know my subjects (over 30 people) from my survey study.

Lesson 3: Any confusion, ask the experts first

During this journey, I expected to see numerous fuzzy and cranky backdrops passed by, which distract my attention and confuse my thoughts to complete this great venture. I was very fortunate to have a good adviser with a strong background of qualitative research. When I drafted this proposal, she gave me valuable suggestions to tackle the issues I faced, from recruiting potential participants, to selecting an appropriate approach, and to building validity of the study.

A good mentor plays a significant role toward the journey of being a good researcher. Consulting the experts could save novice researchers a lot of time to explore this new area.

Qualitative research design principles "lend themselves to including numerous strategies that promote data credibility or 'truth value'" (Baxter & Jack, 2008, p. 556) and that is why "trustworthiness, critical for obtaining valid information from participants, is an important element of qualitative research" (Knoche & Zamboanga, 2006, p. 141). For instance, when I designed my study, I used triangulation and auditing for the maintenance of trustworthiness. However, my adviser suggested me to use member check instead of auditing. An audit trial is the method that uses an outside expert to evaluate the research process from the transcriptions to ending with the themes. Because of a time limit of this independent study (one semester), it was not doable to my study. As a consequence, I used member check and sent my polished report (not raw data) back to three of my participants to check the accuracy of my description and interpretation of their responses.

I believe that questioning the legitimacy of research will push researchers to more critically conduct the study in order to earn the trust of the audience. It also points out that the training of being good qualitative researchers is likely more challenging and time-consuming. Moreover, in order to prevent jeopardizing my credibility of the research, as a qualitative producer I need to prepare myself to confront various ethical issues to be faced while experiencing the research process.

During the meeting with my adviser, I asked her about "how could a person like me to become a good qualitative researcher?" She knew my background (more preferring a quantitative approach) and suggested me that seeking any opportunities to conduct this kind of research in the future is an important learning strategy. Simply put, Practice! Practice! Practice!

Lessons 4: If possible, try to use qualitative data analysis software

For this study, I learned a new program to assist me to boost the coding process. I experienced the power and the efficiency of this kind of program for data management. Although it took me a while to master this program, it paid back. After I was successfully completing this study through using the program, I was very pleased my accomplishment and highly recommend my colleagues to take advantage of qualitative data analysis software for their qualitative study.

However, I was also aware of that the researcher is still the main instrument for analyzing and interpreting qualitative data. Krauss (2005) argues that "qualitative research is based on a relativistic, constructivist ontology that posits that there is no objective reality" (p. 760). Consequently, my unique perceptions and interpretations of the data were essentially in the process of constructing the meanings of information. Even though I utilized the program for coding, I was still the person to execute the interpretation of my coding and to lead my final goal.

Lesson 5: Reflect and challenge your assumptions all the time

Based on the studies (Efinger, Maldonado, & McArdle, 2004; Petocz, Reid, & Taylor, 2009), I assumed my data collection (electronic format) was adequate to gather enough and thick description from the

participants. Unfortunately that was not my case. According to their returned questionnaires, there were short answers (three to five sentences for each question), lacking detailed and lengthy elaborating their thoughts. It made me wonder the utility of this method in the qualitative study. But if I take the context into consideration, it might explain why I failed. In their studies, the researchers were also the instructors of the class, so participants would have the assumption that it was "special" assignments of the class. The chances were they would take more time to elaborate their responses. On the other hand, in my study, the relationship between me and participants was classmates. I could not expect them (all were doctoral students) to devote their busy schedule to answer the questions and to share their experiences. Thus, if I have another chance to do another similar study, I would consider including the face-to-face interview.

One of the primary lessons I learned was that the value of individual voice. Even though I did not receive enough substantial responses from participants, they did provide diverse and unique voices with regard to the exercise, from past experiences to future suggestions. Upon the reflection, it reminded me if I were an adult educator who is willing to promote creativity in my classroom, I would consider the affective perspective of their creative process. More specifically, adults have their own experience and adult educators should bridge their experience to meaningful leanings.

What happen if I used the quantitative method to conduct the similar study, it might be difficult to detect the nuance and discover the sacred inner world of individuals. Being a researcher, I also learned to appreciate their contributions of my study. I recognized my strength and limit of the study; meanwhile their experience became a good resource for my growth to be a good researcher.

Final Remark

The merit of learning qualitative research is to prize the individual unique voice and experience. Being a good researcher, I would argue that we should appreciate two different values drawing form two opposite paradigms, which in turn familiarizing yourself with two distinct conceptual frameworks thereby deepening your intellectual capacity. The bottom line is: two opposite camps have their unique position and value. You cannot disregard the imperative system belief behind each of them. To some extent both approaches have some contributions to progress on the horizon of knowledge. Again, as Bowen (2005) observes, "quantitative and qualitative research have distinct and complementary strengths. The main strength of qualitative research is that it yields data that provide depth and detail to create understanding of phenomena and lived experience" (p. 209).

During this journey toward doing qualitative research, critical thinking, according to Bowen's (2005) suggestion, would always come into play since the process includes interpreting, inferring, analyzing, and evaluating. Most important, "critical thinking required open-mindedness in examining diverse ideas, persistence in seeking answers to crucial questions, and prudence in making judgments and reaching conclusions" (Bowen, 2005, p. 211). Substantial reading is another key for me to obtaining new and useful insights. It is possible that eureka moment will happen via the connection between salient ideas and key concepts while I am reviewing the literature.

Upon reflecting this experience, I do believe that conducting a good quality of qualitative research, it is "beyond the acquisition of research knowledge and the development of a specific set of skills, a variety of attributes and abilities are important, such as creativity, flexibility, and inquisitiveness, among others" (Hunt, 2010, p. 70). Specifically, "qualitative research requires the development and practice of specific habits. . . . Habitual practices require a minimum of reflection or deliberation" (p. 70). Most important, for the novice qualitative researchers like me, he provides useful tips that "apprenticeship and engaged mentoring play critical roles in supporting novice researchers" (p. 74). It

reminded me that as doctoral students we should capitalize the opportunity of being a research assistant or building a research-based relationship with faculties. We can discuss our research projects with faculties and seek to feedback, and if possible try to collaborate with them and publish your results. It might be a good training.

Through this qualitative practice for conducting my project, there might be some useful lessons and positive results I can draw. First, be patient and respect your participants because they so trust your research ability to capture their inner feelings. I will appreciate their involvement and efforts. By this intense connection with them, we might be good friends and network later. Also, I could obtain more holistic picture about the issues, which is important training to being researchers. The findings might be helpful for other researchers or stakeholders of this interest to build more creativity-friendly classroom for promoting creativity. Finally, as an educator, I could reflect my teaching and action while facing those students with creative potentials.

References

- Anfara, V. A., Brown, K. M., & Mangione, T. L. (2002). Qualitative analysis on stage: Making the research process more public. *Educational Researcher*, 31(7), 28-38. doi: 10.3102/0013189X031007028
- Ausband, L. (2006). Qualitative research and quilting: Advice for novice researchers. *The Qualitative Report*, 11(4), 764-770.
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559.
- Bowen, G. A. (2005). Preparing a qualitative research-based dissertation: Lessons learned. *The Qualitative Report*, 10(2), 208-222.
- Creswell, J. W. (2007). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston, MA: Pearson Education.
- Efinger, J., Maldonado, J., & McArdle, G. (2004). PhD students' perceptions of the relationship between philosophy and research: A qualitative investigation. *The Qualitative Report*, 9(4), 732-759.
- Hunt, M. R. (2010). Acting waiting: Habits and the practice of conducting qualitative research. *International journal of qualitative methods*, 9(1), 69-76.
- Knoche, L. L., & Zamboanga, B. L. (2006). College student mentors and Latino youth: A qualitative study of the mentoring relationship. *The Qualitative Report*, 11(1), 138-160.
- Krauss, S. E. (2005). Research paradigms and meaning making: A primer. *The Qualitative Report*, 10(4), 758-770.
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2007). An array of qualitative data analysis tools: A call for data analysis triangulation. *School Psychology Quarterly*, 22(4), 557-584.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2004). Forum comment on Sharan Merriam's "the role of cognitive development in Mezirow's transformational learning theory". *Adult Education Quarterly*, 55(1), 69-70. doi:10.1177/0741713604268892
- Merriam, S. B., & Associates (2002). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco, SA: Jossey-Bass.

Nvivo 9 (2010). [Computer software]. Doncaster, Victoria, Australia: QSR International.

Petocz, P., Reid, A., & Taylor, P. (2009). Thinking outside the square: Business students' conceptions of creativity. *Creativity Research Journal*, 21(4), 409-416. doi:10.1080/10400410903297998

Reisetter, M., Yexley, M., Bonds, D., Nikels, H., & McHenry, W. (2003). Shifting paradigms and mapping the process: Graduate students respond to qualitative research. *The Qualitative Report*, 8(3), 462-480.

Rowlands, B. (2005). Grounded in practice: Using interpretive research to build theory. *The Electronic Journal of Business Research Methodology*, 3(1), 81-92.

Sangasubana, N. (2009). How to conduct ethnographic research. *The Weekly Qualitative Report*, 2(36), 208-214.

EXTENDED ABSTRACT

It is believed that through a journey of being a good researcher, appreciating two different values drawing from two opposite paradigms is beneficial, which in turn familiarizing oneself with two distinct conceptual frameworks thereby strengthening individual's research capacity. It is clear that quantitative and qualitative approaches have distinct and complementary strengths. Both demand a different set of skills and challenges. Until the researcher took the basic qualitative course, he realized something was missing toward his journey to be a better researcher. Specifically, the metaphor of qualitative method is more like the poetry. Through mountainous reading, the researcher realized the beauty of text, the power of text. In contrast, while reading quantitatively-oriented papers, sometimes it makes him feel "dry" because there is no human feelings existing in numbers, especially no biased and objective are the criteria for scientific articles. As a consequence, this novice qualitative researcher decided to conduct his first qualitative study in order to transform the knowledge into practice.

The purpose of this paper, this novice qualitative researcher shares four lessons learned from the process of conducting his first qualitative study. In this transformative learning process, four priceless lessons are: (a) Do your homework on the literature; (b) Carefully read regulations of Institutional Review Board; (c) Any confusion, ask the experts first; (d) If possible, try to use qualitative data analysis software; and (e) Reflect and challenge your assumptions all the time.

Upon reflecting this experience, equipped with critical thinking and reflective thinking are essential to be success in this journey. Taken as a whole, one of the primary lessons was that the value of individual voice. It is argued that being a good researcher, recognizing two different values drawing from two opposite paradigms is necessary. The bottom line is: two opposite camps have their unique position and value. You cannot disregard the imperative system belief behind each of them. To some extent both approaches have some contributions to progress on the horizon of knowledge.

In closing, there might be some useful lessons and positive results I can draw. First, be patient and respect your participants because they so trust your research ability to capture their inner feelings. I will appreciate their involvement and efforts. By this intense connection with them, we might be good friends and network later. Also, I could obtain more holistic picture about the issues, which is important training to being researchers. Finally, as an educator, I could using what I have learned to reflect my teaching and action in classrooms.

Writing Anxiety: A Case Study on Students' Reasons for Anxiety in Writing Classes

Selma Kara

Anadolu Üniversitesi, Türkiye
syilmaz@anadolu.edu.tr

Abstract

The purpose of the present study was twofold. First, the present study set out to investigate the learners' attitudes towards academic writing courses that they have to take as part of their curriculum, whether they experience second language writing anxiety and what reasons they report for their anxiety and failure in academic writing courses. Second, the study aimed to develop a self-report measure of second language writing anxiety reasons.

In the first part of the study, 150 first year students took part. In the eighth week of 14-week semester, the participants were asked to write at least two paragraphs explaining and describing their attitudes and state their reasons of failure and the reasons of anxiety in writing courses. The student paragraphs were analyzed and their reasons were itemized and a Likert-type response format was adopted.

The scale was administered twice to the first year students the following year. The scale was first administered in the 5th week of 14-week semester and it was administered three weeks later for a second time in order to examine the test-retest reliability. In order to evaluate the validity another measurement instrument which was modified from English Writing Apprehension Test developed by Daly and Miller (1975) was used. The four factors corresponded to the writing itself and writing course, writing skill, teacher and coursebook. To determine the internal consistency Cronbach's coefficient alfa was calculated.

The results of the study are categorized into four. These are reasons related to how learners feel towards writing activity, writing as a skill, teacher and coursebook. Those learners who were asked to write paragraphs and those who answered the writing anxiety reasons scale claimed that they have writing anxiety and may fail because they do not have writing habit and they occasionally wrote in their previous experience and they are not used to writing and express themselves in writing because in their previous education they were familiar taking tests. Learners thought that they lack necessary strategies like organizing ideas, gathering information, combining ideas. Moreover, they thought that their English is not enough to express themselves clearly.

Keywords: *second language writing anxiety; second language writing anxiety reasons inventory.*

(This study is a revised version of the study presented at ACAH 2010 The Asian Conference on Arts and Humanities, June 18-21 2010, Osaka, Japan)

Introduction

Anxiety is one of the factors that affects the process of learning. Zhang (2001) and Hilleson (1996) have stated that when students perform activities that require productive skills, they experience considerable amount of anxiety. As a productive skill, writing has been viewed as a demanding process. According to the research, writing anxiety occurs because of language complexity in general and complexity of writing as a skill in particular (Bruning & Horn, 2000; Schweiker-Marra & Marra, 2000). The notion of success in writing is associated with self-expression, smooth flow of ideas, meeting outsider expectations, growing confidence and enjoyment of L2 academic writing and L2 students are known to have problems coping with this (Baştürkmen & Lewis, 2002).

There is a relationship between writing anxiety and writing performance. The issue to be addressed in writing anxiety is whether anxiety is a cause or a result of poor performance. In order to explain this controversy the deficit model claims that a learner fails to perform well due to insufficiently developed skill. According to Naveh-Benjamin (1991) the deficit model is based on the argument that anxious learners display low performance due to deficiency in the acquisition stage, that is, they are deficient; therefore; they are more anxious. In support of this, Sparks, Ganschow and Javorsky (2000) claim that students' cognitive-linguistic disability causes poor performance and this in turn causes anxiety.

On the other hand, in support of interference model, Horwitz (2000) claims that anxiety can interfere with learning and the deficit model may be true to some extent but not for all cases of anxiety. The interference model claims that the anxious learners' low performance is due to their difficulties in retrieving information.

The effects of writing anxiety on writing quality seem to center on several variables. According to Kean, Glynn and Britton (1987) the effect of writing anxiety is most likely to be manifested when the apprehensive writer composes under time pressure. The vast majority of investigations have indicated that writing anxiety is negatively associated with the quality of the message encoded (Burgoon and Hale, 1983) and with individuals' actual writing behavior. Faigly, Daly and Witte (1981), for example, found that the effects of writing anxiety on writing quality can be observed when writers write about narrative and descriptive topics that require disclosure of personal feelings, experiences and attitudes. Writing anxiety has been found to influence willingness to write or to take advanced writing courses (Daly and Miller, 1975). There has been an effect on individuals' career choices and academic decisions (Daly and Shamo, 1978; Daly, Vangelisti and Witte, 1988).

Moreover, research has demonstrated that teacher plays an important role and affects students' attitudes toward writing (Palmquist and Young, 1992). In L1 setting Claypool (1980) assessed how secondary school teachers' writing anxiety was related to the frequency with which they assigned writing tasks. She found a negative correlation between teachers' writing anxiety and the number of writing assignments they gave. Daly, Vangelisti and Witte (1988) found that teachers' writing anxiety affected the way they evaluated students' written products.

Karakaya and Ülper (2011) investigated what variables explain anxiety levels of students to what extent and, whether writing anxiety levels of prospective teachers significantly varied in terms of various variables. They found that in terms of personal traits, out-of-school writing practice, in-class writing activities by 1-8 grade teachers, amount of time spent watching television, and gender were significant predictive variables and those variables explained only 9.5% of writing anxiety.

However, most studies on writing anxiety have been conducted in the first language. In the second language literature, studies have reported mixed and confusing results about the effects of second

language writing performance (Wu, 1992; Masny and Foxall, 1992), interest in taking advanced L2 writing courses (Masny and Foxall, 1992), and perceived L2 writing demands in the students' majors (Gungle and Taylor, 1989).

In an L2 writing anxiety study, Hassan (2001) gathered 182 third year students enrolled in the English Department in Egypt. He prepared and administered an English Writing Apprehension Questionnaire (EWAQ) and a Foreign Language Self-Esteem Scale (FLSES) to measure writing anxiety and self-esteem respectively. He also asked participants to complete a 40-minute composition to examine writing quantity and quality. Raters trained by the researcher evaluated the compositions for quality, and word count was tallied to examine quantity. The results show that a significant negative relationship exists between writing apprehension and self-esteem. Moreover, low apprehensive students wrote better quality compositions than high apprehensive students. "Low Apprehensive students had higher self-esteem than High Apprehensive students and vice versa" (p. 22); and "Low Self-Esteem students obtained significantly higher writing apprehension scores than their High Self-Esteem counterparts...This means that the Low Self-Esteem group was more apprehensive/anxious than the High Self-Esteem group" (p. 24).

He also concluded that students with low self-esteem and with low apprehension scored less than their counterparts on the writing quantity task (p. 25). Hassan suggested that reducing student writing anxiety by changing the context of foreign language learning is the most important task for teachers to try to achieve (p. 27). Moreover, he suggested that teacher evaluation should be reduced and supplemented with peer or self-evaluation when applicable; students should be involved in more communicative writing tasks (pp. 28-29).

In another study Cheng (2002) investigated the relationships among students' perceptions of their second language writing anxiety and learner differences and among second language writing anxiety and other forms of language anxiety. The participants were 165 English majors in Taiwan. They were administered a second language writing anxiety scale expanded from Daly-Miller WAT (1975), an adapted form of foreign language classroom anxiety scale developed by Horwitz, Horwitz and Cope (1986), two first language anxiety scales developed by the researcher and a background information questionnaire. Cheng found that second language writing anxiety is distinct from first language writing anxiety and female students showed significantly higher levels of second language writing anxiety than male students but no significant difference was found among different level students although second language writing anxiety appeared to increase with increased time of study.

The previous research has focused on the effect of writing anxiety on writing, the teacher's role on students' attitudes toward writing, variables that explain anxiety levels, however; most of these studies have been conducted in the first language. In the field of second language writing, there seems to be a need for studies on writing anxiety and reasons of writing anxiety. Moreover, there is a need for a scale to identify learners' reasons for second language writing anxiety. In order to fill the gap in the field, the purpose of the present study was two fold. First, the present study set out to investigate the learners' attitudes towards academic writing courses that they have to take as part of their curriculum in Education Faculty, whether they experience second language writing anxiety and what reasons they report for their anxiety and failure in academic writing courses. Second, this study aimed to develop a self-report measure of second language writing anxiety reasons.

Method

Participants and Procedures

In the first part of the study, 150 first year students studying at Anadolu University, English Language Teaching Department took part in 2009 spring semester. The participants had passed the exam which was given by Preparation School to determine the students who will study in the Preparation School. The participants had an academic writing course in the fall semester and they were aged between 19-21.

In the eighth week of 14-week semester, the participants were asked to write at least two paragraphs explaining and describing their attitudes and how they feel towards writing and state their reasons of failure and the reasons of anxiety in writing courses. The study was conducted in the eighth week of the semester because until week eight learners had experienced writing paragraphs and essays and had their mid-term grades. Then the student paragraphs were collected and analyzed. Their reasons were itemized and while itemizing the following were considered: Sentence would not be too long and confusing, and expressed through accurate grammar to make meaning clear. In order to avoid bias, the items were written in sentences which were not containing subjective expressions.

Then by using these items a Likert-type response format was adopted consisting of a 5-choice response scale corresponding to 1 (strongly disagree), 2 (disagree), 3 (no strong feelings), 4 (agree), and 5 (strongly agree). Then the scale was given to two teachers to review the appropriateness of the categories and items. These two teachers were chosen because one was teaching scale development course in the Educational Sciences Institute and the other was teaching writing to first year students.

All items were rated as appropriate indicators of reasons of second language writing anxiety.

Scale Development and validation procedures

The second language writing anxiety reasons scale was administered twice to the first year students the following year, in 2010 fall semester. These were the students who passed the examination given by Preparatory School and studying in Education Faculty English Language Teaching Department. The scale was first administered in the 5th week of 14-week semester and in order to examine the test-retest reliability of the scale it was administered three weeks later for a second time.

A newly developed measure needs to be evaluated in terms of validity taking various sources of evidence into account. In order to evaluate the validity of the Second Language Writing Anxiety Reasons Inventory developed by the researcher, another measurement instrument was used. It was modified from English Writing Apprehension Test which was developed by Daly and Miller (1975). This modified version was used to evaluate the new measure because it had ESL version and it was tested for validity and reliability.

Results

Factor Analysis

The Principle Axis Factoring method of extraction was conducted to examine the factor structure of second language writing anxiety reasons inventory. Two separate analyses were performed on responses from the first and the second administrations. For both analyses, a variety of criteria were used to determine the number of common factors to retain including the eigenvalue>1 criterion, the scree test, and the amount of common variance. Table 1 shows the factor loadings from the rotated pattern matrix for the two analyses.

Table1. Oblimin rotated factor pattern of the two analyses on the L2 writing anxiety reasons items

	First administration				Second administration			
	Factor				Factor			
	I	II	III	IV	I	II	III	IV
1. I have difficulty in writing because I did not take writing course before.			.76			.78		
12. I have difficulty in this course because I do not have writing habit.			.76			.71		
23. I have difficulty in writing because I am used to taking tests.			.75			.74		
31. I am not successful because I do not study regularly for writing course.			.72			.77		
15. Writing is a skill, only skilled people can write good pieces.			.71			.70		
22. I can not express what I think.			.70			.72		
17. I can not improve my English because I do not read enough.			.69					
28. I do not like writing.			.68			.70		
11. I do not like writing class.			.68			.65		
27. I can not write because I lack vocabulary			.71			.67		
4. I can not express myself in English because I lack grammar knowledge.			.70			.73		
10. I have difficulty in finding topics to write.			.69			.70		
3. When there is a topic, I do not know what to write about that topic.			.69			.69		
14. I do not know how to begin writing.			.67			.68		
19. I can not organize what I want to write.			.66					
21. I can not combine ideas to each other when I write			.65			.65		
16. I can not organize my ideas to write.			.65			.68		
24. I organize my ideas in Turkish while writing, therefore; I can not express them in English.			.64			.64		
29. I can not generate ideas, so I am not creative.			.61			.60		
2. The teacher does not teach the subject clearly.			.76			.64		
20. I get bored because the teacher is boring.			.76			.67		
5. The teacher does not answer students' questions.			.71			.68		
7. The teacher does not give feedback to student writing.			.69			.70		
18. The teacher's passes on the new subject very fast.			.67			.69		
25. The teacher does not give enough examples.			.67			.68		
26. The teacher does not direct students to write well.			.66			.68		
9. The teacher does not encourage students to write better.			.65			.65		
8. The coursebook is boring.			.72			.70		
6. The coursebook does not contain enough examples.			.71			.70		
30. The examples in the coursebook			.70			.71		

are not exploratory		
13. There are not enough exercises in the coursebook.	.69	.70

Loadings less than .48 in absolute value were blanked out. The four factors corresponded to the writing itself and writing course, writing skill, teacher and coursebook. The result provides validity evidence regarding the internal structure of the 31-item inventory and lends support to construct validity.

To determine the internal consistency of the second language writing anxiety reasons inventory, Cronbach's coefficient alfa was calculated and reliability estimate was .91 for both of the two administrations. Some of the items were excluded and the result of Cronbach's coefficient alfa was around .91 for each calculation. This showed that it was not possible to obtain an improvement in the overall alfa by omitting any of the items. Then two administration scores were correlated and the resulting test-retest estimate was .80. These results indicated that second language writing anxiety reasons inventory has high internal consistency and respectable temporal stability.

For the convergent and discriminant validity of the second language writing anxiety reasons inventory, correlation analysis was administered between second language writing anxiety reasons inventory and Daly-Miller WAT second language version. The result was .66 showing that second language writing anxiety reasons inventory has convergent and discriminant construct validity.

Conclusion

First of all, the present case study set out to investigate second language learners' reasons of anxiety in the academic writing courses. Students were asked to write two paragraphs stating their reasons of anxiety and failure in the writing courses. The reasons were identified by the paragraphs written by the students. Then these statements were itemized and changed into a 5-point Likert type inventory. Factor analysis techniques were employed to help select items to construct subscales that reflect four reason categories: how learners feel towards writing activity, writing as a skill, teacher and the coursebook. Further correlational procedures were employed to examine whether the developed second language writing anxiety reasons inventory has good consistency reliability, test-retest reliability, convergent and discriminant validity. Taken together, the results have provided preliminary evidence for the reliability and construct validity of the second language writing anxiety reasons inventory.

Previous research has focused on the writing anxiety and considerable progress has been made in improving measurement instruments of second language anxiety and second language writing anxiety scales. By introducing reasons of second language writing anxiety scale, the present study intends to help writing teachers identify their learners' reasons of failure in writing classes and help their learners in overcoming this anxiety.

The results of the study showed that the results are categorized into four. These are reasons related to writing itself, writing as a skill, teacher and coursebook. The learners claimed that they have writing anxiety and may fail because they do not have writing habit and they occasionally wrote in their previous experience and they are not used to writing and express themselves in writing because in their previous education they are familiar taking tests.

When writing as a skill is considered, learners thought that they lack necessary strategies like organizing ideas, gathering information, combining ideas. Moreover they thought that their English is not enough to express themselves clearly.

As a third category, learners stated that the teacher does not encourage, does not give feedback and is not interested in students' writing problems. The teacher's teaching style may cause trouble as well like not giving examples or not teaching in an interesting way.

Fourth, the coursebook may become a reason for failure when it does not have enough examples and exercises and does not explain enough for the students.

Thus, when confronted with writing anxious learners in writing classes, the writing teacher may consider the categories and take precautions to prevent from writing anxiety.

References

- Baştürkmen, H., & Lewis, M. (2002). Learner perspectives of success in an EAP writing course. *Assessing Writing, 8*(1), 31-46.
- Bruning, R., & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist, 35*(1), 25-37.
- Burgoon, J., & Hale, J. L. (1983). Dimensions of communication reticence and their impact on verbal encoding. *Communication Quarterly, 31*, 302-311.
- Claypool, S. H. (1980). *Teacher writing apprehension: Does it affect writing assignments across curriculum?* Retrieved from ERIC Database. (ED 216387)
- Cheng, Y. (2002). Factors associated with foreign language writing anxiety. *Foreign Language Annals, 35*(5), 647-656.
- Daly, J. A., & Miller, M.D. (1975). Apprehension of writing as a predictor of message intensity. *The Journal of psychology, 85*, 175-177.
- Daly, J. A., & Shamo, W. (1978). Academic decisions as a function of writing apprehension. *Research in the Teaching of English, 12*, 119-126.
- Daly, J. A., Vangelisti, A., & Witte, S. P. (1988). Writing apprehension in the classroom context. In B. A. Rafoth & D. L. Rubin (Eds.). *The social construction of written communication* (pp. 147-171). Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Faigly, L., Daly, J. A., & Witte, S. P. (1981). The role of writing apprehension in writing performance and competence. *Journal of Educational research, 75*, 16-21.
- Gungle, B.W., & Taylor, V. (1989). Writing apprehension and second language writers. In D. M. Johnson & D. H. Roen (Eds.). *Richness in writing: Empowering ESL students*. New York: Longman.
- Hassan, B. (2001). The Relationship of Writing Apprehension and Self-Esteem to the Writing Quality and Quantity of EFL University Students. *Mansoura Faculty of Education Journal, 39*, 1-36.
- Hilleson, M. (1996). I want to talk with them, but I don't want them to hear. In K.M. Bailey and D. Nunan (Eds.), *Voices from the Language Classroom* (pp. 248-277). Cambridge: CUP.
- Horwitz, E. K. (2000). It ain't over 'til it's over: On foreign language anxiety, first language deficits, and the confounding of variables. *Modern Language Journal, 8*(2), 256-259.

- Horwitz, E. K., Horwitz, M., & Cope, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal, 70*, 125-132.
- Karakaya, I., & Ülper, H. (2011). Developing a writing anxiety scale and examining writing based on various variables. *Educational Sciences: Theory and Practice, 11*(2), 703- 707.
- Kean, D., Gylmn, S., & Britton, B. (1987). Writing persuasive documents: The role of students' verbal aptitude and evaluation anxiety. *Journal of Experimental Education, 55*, 95-102.
- Masny, D., & Foxall, J. (1992). *Writing apprehension in L2*. Retrieved from ERIC Database. (ED 020882)
- Naveh-Benjamin, M. (1991). A comparison of training programs intended for different types of test-anxious students: Further support for an information-processing model. *Journal of Educational Psychology, 83*, 134-139.
- Palmquist, M., & Young, R. (1992). The notion of giftedness and student expectations about writing. *Written Communication, 9*, 137-168.
- Sparks, R., Ganschow, L., & Javorsky, J. (2000). Déjà vu all over again: a response to Saito, Horwitz, and Garza. *Modern Language Journal, 84*, 251-255.
- Schweiker-Marra, K. E., & Marra, W. T. (2000). Investigating the effects of prewriting activities on writing performance and anxiety of at-risk students. *Reading Psychology, 21*, 99-114.
- Wu, Y. (1992). First and second language writing relationship: Chinese and English. Unpublished doctoral dissertation, Texas A & M University; College Station.
- Zhang, L. J. (2001). Exploring variability in language anxiety: Two groups of PRC students learning ESL in Singapore. *RELC Journal, 32*(1), 73-91.

Appendix

The results of this study will be used to help write better and make writing class more effective. Therefore, please indicate how much you agree with the following statements by choosing 1 2 3 4 5.

1. strongly disagree
2. disagree
3. no strong feelings
4. agree
5. strongly agree

Thank you for your participation.

1. I have difficulty in writing because I did not take writing course before.	1	2	3	4	5
2. The teacher does not teach the subject clearly.	1	2	3	4	5
3. When there is a topic, I do not know what to write about that topic.	1	2	3	4	5
4. I can not express myself in English because I lack grammar knowledge.	1	2	3	4	5
5. The teacher does not answer students' questions.	1	2	3	4	5
6. The coursebook does not contain enough examples.	1	2	3	4	5
7. The teacher does not give feedback to student writing.	1	2	3	4	5

8. The coursebook is boring.	1	2	3	4	5
9. The teacher does not encourage students to write better.	1	2	3	4	5
10. I have difficulty in finding topics to write.	1	2	3	4	5
11. I do not like writing class.	1	2	3	4	5
12. I have difficulty in this course because I do not have writing habit	1	2	3	4	5
13. There are not enough exercises in the coursebook.	1	2	3	4	5
14. I do not know how to begin writing.	1	2	3	4	5
15. Writing is a skill, only skilled people can write good pieces.	1	2	3	4	5
16. I can not organize my ideas to write.	1	2	3	4	5
17. I can not improve my English because I do not read enough.	1	2	3	4	5
18. The teacher's passes on the new subject very fast.	1	2	3	4	5
19. I can not organize what I want to write.	1	2	3	4	5
20. I get bored because the teacher is boring.	1	2	3	4	5
21. I can not combine ideas to each other when I write	1	2	3	4	5
22. I can not express what I think.	1	2	3	4	5
23. I have difficulty in writing because I am used to taking tests	1	2	3	4	5
24. I organize my ideas in Turkish while writing, therefore; I can not express them in English.	1	2	3	4	5
25. The teacher does not give enough examples.	1	2	3	4	5
26. The teacher does not direct students to write well.	1	2	3	4	5
27. I can not write because I lack vocabulary	1	2	3	4	5
28. I do not like writing.	1	2	3	4	5
29. I can not generate ideas, so I am not creative.	1	2	3	4	5
30. The examples in the coursebook are not exploratory	1	2	3	4	5
31. I am not successful because I do not study regularly for writing course.	1	2	3	4	5

Examining Communication Skills Of Pre-service Information Technology Teachers

Ferit Karakoyun
Anadolu Üniversitesi,Türkiye
feritkarakoyun@anadolu.edu.tr

Işıl Kabakçı Yurdakul
Anadolu Üniversitesi,Türkiye
isilk@anadolu.edu.tr

Abstract

The purpose of the present study was to determine the communication skills of preservice information technology (IT) teachers attending Computer Education and Instructional Technologies (CEIT) at Anadolu University and to examine their levels of communication skills with respect to various variables. In the study, the singular and correlational survey models were applied. The research sample included a total of 183 preservice IT teachers in the 2009-2010 academic year. As the data collection tool, a demographic information form and the communication skills inventory developed by Ersanlı and Balcı (1998). The findings obtained in the study revealed that the preservice IT teachers' levels of cognitive, emotional and behavioral communication skills did not change with respect to their gender or their parents' educational background. On the other hand, it was found out that the freshman students had higher levels of emotional communication skills than the senior students did.

Keywords: *Communication Skills, Effective Communication, Education Faculty Students.*

1. Introduction

Human beings are in constant communication with each other and with their environments during their lives. Since the periods when humans started living as social beings, communication has been the most important factor helping them live together (Yüksel, 2008). Communication is defined as a process in which a source transmits a message to a receiver via a channel (Demirel, 2006). According to another definition of communication, it is the process of transferring or transmitting information, thoughts and emotions verbally or non-verbally from one individual to another or from one group to another (Güçlü, 2011). Depending on these definitions, communication could be said to a process of the transfer of emotions and thoughts to the source through certain channels.

Individuals with effective communication skills can establish healthy relationships and cope more easily with problems and are more likely to be successful in their lives (Özerbaş, Bulut and Usta, 2007). Lack of communication skills is likely to lead to failure in transferring emotions and thoughts correctly. In environments lacking well-established communication, individuals can not develop healthy relationships, which then cause them to feel dissatisfaction (Cüceloğlu, 2012).

The educational setting is one of the environments that especially require individuals with effective communication skills. For healthy education, there should be effective communication established among the students, the teacher and the administrators (Dilekman, Başçı & Bektaş, 2008). The

educational process is, in general terms, a communication process (Pehlivan, 2005). Ineffective communication or any disruption in the communication process is likely to hinder healthy education. In one study, Bozkurt (2006) reported that such practices as exercising a firm hand for students in a school environment and awarding students who adopt the authority of the teacher and obey the rules could bring about communication problems.

The education process is directly influenced by effective development of communication. Establishing effective communication in a class environment depends on the teacher's ability to teach a subject effectively and to establish healthy communication with the students (Anthony et al., 2008; Kyriacou & Kunc, 2007). Communication between the teacher and the student influences learning directly and indirectly (Spilt, Koomen & Thijs, 2011; Hamre, Pianta, Downer & Mashburn, 2008). Ergin and Birol (2000) stated that learning refers to creating a permanent behavioral change at the end of a communication procedure and thus is a product of good communication. The researchers also reported that in order to establish effective communication in the educational process, teachers are supposed to have a sense of democracy and thus to create a democratic atmosphere in class and are also expected to ensure effective participation of all parties in the educational environment.

In the educational environment, the basic determinant of successful communication process is generally the teacher. In the education process, the teacher is supposed to have students gain the target behavior predetermined in the educational curriculum (Ergin & Birol, 2000). The reason is that it is the teacher's responsibility to initiate communication, to give them the necessary information and to organize the educational environment. Thus, in order for the teachers to establish effective communication, they are supposed to have the necessary field knowledge and the skills envisaged to exist in the source in the communication process (Gökdağ, 2008). In other words, the teacher's effective communication skill is one of the most important variables for learning to occur.

In order for qualified teachers to establish effective communication, in the first place, they are to have good command of their own fields. Put it another way, teachers are supposed to have the necessary knowledge and skills regarding the field subjects and to apply the appropriate methods and techniques related to these subjects (Darling-Hammond & Baratz-Snowden, 2005). Besides all these, for effective communication, teachers should be able to express their emotions and thoughts and show empathy.

In addition, teachers will be able to establish closer relationships and more effective communication with their students when they know their students better and take them seriously. Teachers should have unprejudiced and understanding attitudes towards their students. Thanks to such attitudes of their teachers, students not only think their thoughts are accepted and but also develop their self-expression skills (Edwards & Watts, 2010). Roorda, Koomen, Spilt, and Oort, (2011) reported that students feel themselves closer to teachers who know them well. In addition, according to Güçlü (2011), there is a positive relationship of teacher-student communication with students' interest in lessons and with their habit of studying.

In order for teachers to develop healthy communication in the classroom, they are supposed to be open to developments and to renovate their knowledge and skills constantly (Beycioğlu & Aslan, 2010). A qualified teacher is one who is ambitious and open to changes and developments and who exhibit democratic behavior and accept positive feedback from others (Good & Brophy, 2003). Gürşimşek, Vural and Demirsöz (2008) state that teachers with effective communication skills are those who can feature their teacher-identity by making positive impression in the education process and by establishing effective communication with students. In this respect, determining teacher

candidates' communication skills and the factors that influence these skills is considered important for developing their communication skills.

It is now a must after graduation for preservice information technology (IT) teachers from the department of Computer Education and Instructional Technologies (CEIT) not only to pioneer in technology use but also to have effective communication skills required by the profession of teaching. When related studies in literature are examined, it is seen that most of them were carried out on the profession of teaching. In this respect, the present study aimed at examining the communication skills of preservice IT teachers who will be technology pioneers in future and tried to reveal the differences in their communication skills with respect to the students' demographic backgrounds. The results of the present study are thought to contribute to other studies in the field and to help solve the communication problems.

The purpose of the present study was to determine the preservice IT teachers' levels of communication skills attending the department of Computer Education and Instructional Technologies (CEIT) at Anadolu University and to examine their levels of communication skills with respect to certain variables.

Depending on this purpose, the following research questions were directed:

1. What are the levels of the cognitive, emotional and behavioral communication skills of the preservice IT teachers attending the department of Computer Education and Instructional Technologies (CEIT) at Anadolu University?
2. Do the levels of the cognitive, emotional and behavioral communication skills of the preservice IT teachers attending the department of Computer Education and Instructional Technologies (CEIT) differ with respect to
 - a. their gender
 - b. their class-grades
 - c. and their parents' educational backgrounds?

2. Methodology

2.1. Research model

The study was conducted with the singular and correlational survey models, which are among general survey models. The survey method is a research model used to respond to questions regarding the current situation with the help of gathering related information or to test the hypotheses (Gay, Mills & Airasian, 2006). Singular survey models are applied to determine the constitution of variables (Karasar, 2012). On the other hand, correlational survey models are those measuring the degree of a relationship between two or more measurable variables (Gay, Mills & Airasian, 2006). In the present study, the singular survey model was applied to determine the communication levels of the students attending the department of CEIT, and the relational survey model was applied to measure the differences in their levels of communication skills with respect to certain variables.

2.2. Participants

The present study was carried out with a total of 183 preservice IT teachers (57 of whom were freshmen; 37 of whom were Sophomores; 38 of whom were Juniors; and 51 of whom were seniors) attending the department of Computer Education and Instructional Technologies (CEIT) at the Education Faculty of Anadolu University in the 2009-2010 academic year.

The participating students' demographic backgrounds are presented in Table 1 below.

Table 1. Demographic backgrounds of the students participating in the study

		N	%	
Gender	Male	120	65,6	
	Female	63	34,4	
	Total	183	100	
Class-grades	Freshmen	57	31,1	
	Sophomores	37	20,2	
	Juniors	38	20,8	
	Seniors	51	27,9	
	Total	183	100	
Father's background	educational	Illiterate	14	7,7
		Elementary school	74	40,4
		Secondary School	61	33,3
		Graduate or post-graduate	34	18,6
		Total	183	100
Mother's background	educational	Illiterate	35	19,1
		Elementary School	98	53,6
		Secondary School	39	21,3
		Graduate or post-graduate	11	6,0
		Total	183	100

Of all the students attending the department of Computer Education and Instructional Technologies (CEIT), 65.6% of them were male, and 34.4% of them were female. When their parents' educational backgrounds are examined, it is seen that their parents generally had either elementary school degrees or secondary school degrees.

2.3. Instrument and procedures

As the data collection tool, the demographic information form developed by the researchers and the communication skills inventory developed by Eranlı and Balcı (1998) were used. Before the application of the communication skills inventory, Seher Balcı, one of the researchers developing the scale in question, was asked for her permission. The inventory was developed to determine individuals' levels of communication skills used in interpersonal relationships. This initial version of the scale, whose validity and reliability studies were conducted, included 70 items. The inventory was then applied to a sample of 500 university students, and as a result of the factor analysis conducted, the number of the items in the inventory was decreased to 45 (Eranlı & Balcı, 1998).

As a result of the reliability study carried out with the test-retest method, the reliability coefficient was found .68, and as a result of the study conducted with the split-half method, the reliability coefficient was calculated as .64. In addition, the Cronbach alpha coefficient calculated to determine the internal consistency of the scale was found .72. The validity study conducted revealed that the validity coefficient was .70 (Ersanlı & Balcı, 1998).

The inventory finalized by Ersanlı and Balcı (1998) is made up of Likert-type 45 questions. The inventory measures cognitive, emotional and behavioral communication skills. For each of these three dimensions, the scale includes 15 items. The items regarding each dimension are as follows:

Cognitive Skills: Item numbers 1,3,6,12,15,17,18,20,24,28,30,33,37,43 and 45.

Emotional Skills: Item numbers 5,9,11,26,27,29,31,34,35,36,38,39,40,42 and 44.

Behavioral Skills: Item numbers 2,4,7,8,10,13,14,16,19,21,22,23,25,32 and 41.

The items found in the inventory are scored as 5 for "always", 4 for "generally", 3 for "sometimes", 2 for "rarely" and 1 for "never". The choice with the highest rating in the inventory is "always" rated as 5, the one with the lowest rating is "never" rated as 1. The highest score to be produced by the inventory is 225, and the lowest is 45.

The demographic information form included items that helped determine the students' class-grades, their gender and their parents' educational backgrounds.

2.4. Data analysis

Following the arrangement of the data collected in the study, descriptive statistics was used to determine the students' mean scores regarding the sub-dimensions of communication skills.

While examining the data collected via the communication skills inventory, the standard ranges were determined with the formula of $(n-1 / n) * \text{number of items}$ ($n=5$) parallel to the means to reveal the students' levels of communication skills.

The means of the total scores (\bar{X}) found

between $15.0 \leq \bar{X} < 27.0$ meant that the students "never" did the statement in the related item,

between $27.0 \leq \bar{X} < 39.0$ meant they "rarely" did what was stated in the related item,

between $39.0 \leq \bar{X} < 51.0$ meant they "sometimes" did what was stated in the related item,

between $51.0 \leq \bar{X} < 63.0$, meant they "generally" did what was stated in the related item and

between $63.0 \leq \bar{X} < 75.0$, meant they "always" did what was stated in the related item.

Prior to analysis, while examining the differences in students' levels of communication skills with respect to certain variables, the Kolmogorov-Smirnov normality test was conducted to determine whether the data met the parametric test conditions. According to the normality test results, the parametric test conditions were met with respect to the general communication skills [$D(183) = 1.013$; $p > 0.05$] and to the sub-dimensions of cognitive skills [$D(183) = 1.104$; $p > 0.05$], emotional skills [$D(183) = 1.265$; $p > 0.05$] and behavioral skills [$D(183) = 1.100$; $p > 0.05$]. In the study, the independent samples t-test, which is among parametric tests, was applied to determine whether there was a difference between the students' communication skills in terms of their gender, and Analysis of Variance (ANOVA) was conducted to determine whether the students' scores regarding their

communication skills differed with respect to their class-grades and their parents' educational backgrounds. In order to reveal which groups caused the difference, the Tukey HSD test was applied.

3. Findings

This section presents the findings obtained as a result of the analyses of the data collected in line with research sub-purposes. In addition, the related interpretations made depending on these findings are also included in this section.

Examining preservice IT teachers' levels of communication skills

The students' scores regarding the sub-dimensions of communication skills are presented in Table 2.

Table 2. Students' mean scores regarding the sub-dimensions of communication skills.

	Freshmen		Sophomores		Juniors		Seniors	
	\bar{x}	Sd	\bar{x}	Sd	\bar{x}	Sd	\bar{x}	Sd
Cognitive Skills	34,81	4,930	35,11	4,618	35,89	5,486	36,16	5,368
Emotional Skills	35,54	5,590	36,00	5,196	36,71	6,294	38,65	5,993
Behavioral Skills	33,07	5,666	32,38	3,766	33,03	5,005	34,47	5,364

When Table 2 is examined, it is seen that the participating students from four different class-grades "rarely" used their cognitive, emotional and behavioral communication skills. In other words, the students from four different class-grades could not be said to have good general communication skills. Depending on these findings, it could be stated that the students' communication skills were not sufficiently developed.

Examining the differences regarding the preservice IT teachers' communication skills with respect to certain variables

Table 3 presents the results of the independent samples t-test conducted to see whether there was a difference between the participating students' scores regarding their communication skills with respect to their gender.

Table 3. Independent t-test results regarding the students' scores of their communication skills with respect to their gender

	Gender	N	\bar{x}	SD	t	df	p
Cognitive	Female	63	35,00	4,494	-,902	181	,368
	Male	120	35,72	5,400			
Emotional	Female	63	36,68	5,294	-,101	181	,920
	Male	120	36,78	6,172			
Behavioral	Female	63	32,73	5,274	-1,112	181	,267
	Male	120	33,62	5,041			

Total	Female	63	104,41	13,179	-,790	181	,431
	Male	120	106,11	14,103			

*p>0.05

When Table 3 is examined, it is seen that there was no significant difference between the students' scores regarding their communication skills with respect to their gender (p>0.05). In another saying, the students' communication skills did not differ depending on their gender.

Table 4 presents the results of the analysis of variance conducted on the students' scores regarding their communication skills with respect to their class-grades.

Table 4. Results of Analysis of Variance Regarding Students' Scores of Communication Skills with Respect to Their Class-Grades

	Source	SS	df	MS	F	p
Cognitive	Between groups	60,816	3	20,272	,775	,509
	Within groups	4682,769	179	26,161		
	Total	4743,585	182			
Emotional	Between groups	287,326	3	95,775	2,865	,038*
	Within groups	5983,603	179	33,428		
	Total	6270,929	182			
Behavioral	Between groups	107,144	3	35,715	1,368	,254
	Within groups	4674,102	179	26,112		
	Total	4781,246	182			
Total	Between groups	1123,502	3	374,501	2,005	,115
	Within groups	33434,13	179	186,783		
	Total	34557,63	182	20,272		
		7				
		9				

*p<0.05

When Table 4 was examined, no significant difference was found between the students' scores of communication skills with respect to their class-grades regarding the cognitive and behavioral sub-dimensions. In other words, the students' cognitive and emotional communication skills did not change in terms of their class-grades. On the other hand, there was a significant difference with respect to the emotional dimension [F(3-179)=95,775, p<0.05]. Table 5 presents the results of the Tukey HSD test conducted to determine between which groups the difference occurred.

Table 5. Tukey HSD Test Results Regarding the Students' Scores of Communication Skills with Respect to Their Class-Grades

	Groups	Mean Difference	Std. Error	p
Emotional	Freshmen- Sophomores	-,456	1,221	,982
	Freshmen - Juniors	-1,167	1,211	,770
	Freshmen - Seniors	-3,103	1,114	,030*

Sophomores - Juniors	-,711	1,335	,951
Sophomores	-2,647	1,249	,151
Seniors			
Juniors - Seniors	-1,937	1,239	,402

*p<0.05

When Table 5 is examined, it is seen that the significant difference occurred between the first class-grade and the fourth class-grade. Therefore, it was revealed that the first class-grade students had higher attitude scores regarding the dimension of emotional communication skills than the fourth class-grade students did. Put it another way, the freshman students had more developed emotional communication skills than the senior students did.

Table 6 presents the results of one way analysis of variance conducted to determine whether there was a difference between the students' scores of communication skills with respect to their fathers' educational backgrounds.

Table 6. Results of Analysis of Variance Regarding the Students' Scores of Communication Skills with Respect to Their Fathers' Educational Backgrounds

	Source	SS	df	MS	F	p
Cognitive	Between Groups	38,351	3	12,784	,486	,692
	Within Groups	4705,233	179	26,286		
	Total	4743,585	182			
Emotional	Between Groups	140,667	3	46,889	1,369	,254
	Within Groups	6130,262	179	34,247		
	Total	6270,929	182			
Behavioral	Between Groups	91,860	3	30,620	1,169	,323
	Within Groups	4689,385	179	26,198		
	Total	4781,246	182			
Total	Between Groups	431,571	3	143,857	,755	,521
	Within Groups	34126,06	179	190,648		
	Total	34557,63	182			
		9				

*p>0.05

When Table 6 was examined, no statistically significant difference was found between the students' scores of communication skills with respect to their fathers' educational backgrounds (p>0.05). In other words, the students' communication skills did not differ depending on their fathers' educational backgrounds.

The results of one way analysis of variance conducted to see whether there was a difference between the participating students' scores of communication skills with respect to their mothers' educational backgrounds are presented in Table 7 below.

Table 7. Results of Analysis of Variance Regarding the Students' Scores of Communication Skills with Respect to Their Mothers' Educational Backgrounds

	Source	SS	df	MS	F	p
--	--------	----	----	----	---	---

Cognitive	Between Groups	61,677	3	20,559	,786	,503
	Within Groups	4681,908	179	26,156		
	Total	4743,585	182			
Emotional	Between Groups	59,227	3	19,742	,569	,636
	Within Groups	6211,702	179	34,702		
	Total	6270,929	182			
Behavioral	Between Groups	117,889	3	39,296	1,508	,214
	Within Groups	4663,357	179	26,052		
	Total	4781,246	182			
Total	Between Groups	508,074	3	169,358	,890	,447
	Within Groups	34049,56	179	190,221		
	Total	34557,63	182			
		9				

*p>0.05

When Table 7 is examined, it is seen that there was no statistically significant difference between the students' scores of communication skills with respect to their mothers' educational backgrounds ($p>0.05$). In another saying, the students' communication skills did not differ depending on their mothers' educational backgrounds.

4. Conclusions and Recommendations

In this study carried out with 183 preservice IT teachers at Anadolu University in the academic year of 2009-2010 for the purpose of determining their communication skills, it was found out that the students had low levels of communication skills. This situation could have occurred for individual, institutional or social reasons. The students' communication skills could have been influenced by such factors as the family environment or the social structure as well as by the fact that the faculty members did not give enough importance to activities to develop students' communication skills and that the students did not participate much enough in social activities to develop their communication skills.

As a result of the present study, it was found out that there was no significant difference between the students' communication skills with respect to their gender. The fact that no difference was found between the preservice IT teachers' communication skills with respect to their gender could have been a result of their similar communication skills as they took the same professional training. Dilekmen, Başçı and Bektaş (2008), in their study, concluded that education faculty students' communication skills do not differ depending on their gender. Similarly, Bulut (2004) reported that there was no difference between elementary school teacher candidates' communication skills with respect to their gender. These findings are consistent with those obtained in the present study. In addition, in some other studies, it was seen that female participants were, even if just a bit, more successful than male participants in terms of communication skills (Korkut, 2005; Toy, 2007; Özerbaş, Bulut & Usta, 2007).

Another finding obtained in the present study was that the students' class-grades caused a significant difference in their communication skills with respect to the emotional dimension. It was found out that the freshman students had high levels of emotional communication skills than the senior students did. This situation could have caused the students to demonstrate more emotional behavior because the students coming from other cities were away from their families and thus because they could not adapt themselves to the new environment. However, in similar studies reported in related literature,

different findings were obtained. In one study, Pehlivan (2005) found out that the higher the class-grades of the students attending the department of Elementary School Teaching were, the higher the students' levels of perception of communication skills were. On the other hand, Dilekmen, Başçı and Bektaş (2008), in their study, found no significant difference in education faculty students' communication skills with respect to their class-grades.

The present study also investigated whether the participating students' communication skills differed with respect to their parents' educational backgrounds. Although Ergun (1994) and Erjem (2000) reported that the father's profession and his educational background are among important variables that determine one's profession, in the present study, no difference was found in the participating students' communication skills with respect to this variable. Depending on this situation, it could be stated that the parents' educational backgrounds do not influence students' communication skills. Similarly, parents mostly have elementary school degrees or secondary school degrees.

Depending on the results of the present study, first, symposiums and social activities for developing preservice IT teachers' communication skills should be organized at universities as these students have low levels of communication skills. In addition, libraries that students benefit from should be equipped with a sufficient number of sources. Considering the fact that students' communication skills do not increase in parallel to their class-grades, the current educational environment should be revised and updated.

Besides the students attending the department of CEIT at Anadolu University, replication of the present study with a quantitative survey model to determine the communication skills of preservice IT teachers attending other universities throughout Turkey will help support the results of the present study.

Applied qualitative studies to be conducted in various courses for improving the communication skills of students attending the department of CEIT will contribute to the development of communications.

The present study conducted with preservice IT teachers attending the department of CEIT in terms of different variables will help determine the other factors influencing communication.

Acknowledgements

We appreciate to Kerem Kılıçer for his invaluable contributions to the present study.

References

- Anthony, G., Kane, R., Bell, B., Butler, P., Davey, R., Fontaine, S., ... Stephens, C. (2008). *Making a difference: The role of initial teacher education and induction in the preparation of secondary teachers: A summary*. Report from Teaching & Learning Research Initiative. Retrieved January 20, 2013 from http://www.tlri.org.nz/sites/default/files/projects/9217_summaryreport.pdf.
- Beycioğlu, K., & Aslan, M. (2010). Okul gelişiminde temel dinamik olarak değişim ve yenileşme: okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 153-173.
- Bozkurt, E. (2006). Bireylerin iletişim sorunları ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi. Retrieved July 17, 2010 from http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/medergi/16.htm.
- Bulut, N. B. (2004). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 443-452.

- Cüceloğlu, D. (2012). *Keşke'siz Bir Yaşam için İletişim Donanımları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Darling-Hammond, L., & Baratz-Snowden, J. (2005). A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve. *Educational Horizons, 85*(2), 111-132.
- Demirel, Ö. (2006). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme - Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dilekmen, M., Başçı, Z., & Bektaş, F. (2008). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İletişim Becerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2*, 231.
- Edwards, C. H., & Watts, V. J. (2010). *Classroom discipline & management* (2nd ed.). Milton, Qld.: John Wiley & Sons.
- Ergin, A., & Birol, C. (2000). *Eğitimde İletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergun, M. (1994). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Ocaak.
- Erjem, Y. (2000). Öğretmenlik Mesleğine Yönelmede Ailenin İşlevi. *Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(19), 70-79.
- Ersanlı, K., & Balcı, S. (1998). İletişim Becerileri Envanterinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 10* (2), 7-12.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2006). *Educational Research: Competencies for Analysis and Applications* (8th Edition). New Jersey: Pearson.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (2003). *Looking in classrooms* (9th edition). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Gökdağ, D. (2008). Etkili iletişim. In U. Demiray (Ed.), *Etkili İletişim* (pp. 75-108). Ankara: Pegem Akademi.
- Güçlü, N. (2011). Sınıf içi iletişim ve etkileşim. In L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetimi* (Vol.12). Ankara: Pegem Akademi.
- Gürşimşek, I., Vural, D.E., & Demirsöz, D.E. (2008). Öğretmen adaylarının duygusal zekaları ile iletişim becerileri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(16).
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., & Mashburn, A. J. (2008). Teachers' perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. *Social Development, 17*(1), 115-136.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Korkut, F. (2005). Yetişkinlere yönelik iletişim becerileri eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*, 143-149.
- Kyriacou, C., & Kunc, R. (2007). Beginning teachers' expectations of teaching. *Teaching and Teacher Education, 23*(8): 1246–1257.
- Özerbaş, A., Bulut, M., & Usta, E. (2007). Öğretmen Adaylarının Algıladıkları İletişim Becerisi Düzeylerinin İncelenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(1), 123-135.
- Pehlivan, K. B. (2005). Öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online, 4* (2): 17-23.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. In revision for publication in *Review of Educational Research*.
- Spilt, J., Koomen, H.M., & Thijs, J. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational Psychology Review, 23* (4), 457–477.

Toy, S. (2007). *Mühendislik ve hukuk fakülteleri öğrencilerinin iletişim becerileri açısından karşılaştırılması ve iletişim becerileriyle bazı değişkenler arasındaki ilişkiler*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yüksel, A. H. (2008). İletişimin tanımı ve temel bileşenleri. In U. Demiray (Ed.), *Etkili İletişim* (pp. 1-43). Ankara: Pegem Akademi.