

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/236867616>

Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Yordanması; PREDICTOR VALIDITY OF THE SCHOOL SUCCESS OF THE VOCATIONAL COLLEGE STUDENTS

Article · January 2012

CITATIONS

2

READS

628

4 authors:



Ramazan Basturk

Pamukkale University

20 PUBLICATIONS 236 CITATIONS

SEE PROFILE



Kenan Karagül

Pamukkale University

49 PUBLICATIONS 27 CITATIONS

SEE PROFILE



Nigar Tokat Karagül

Pamukkale University

9 PUBLICATIONS 6 CITATIONS

SEE PROFILE



Murat Doğan

Pamukkale University

3 PUBLICATIONS 4 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Vehicle Routing Problem, Travelling Salesman Problem, Transportation Problem, Julia Language [View project](#)

ÇAĞDAŞ EĞİTİM DERGİSİ AKADEMİK

JOURNAL OF CONTEMPORARY EDUCATION ACADEMIC

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

üç ayda bir yayınlanan HAKEMLİ bir dergidir.

JOURNAL OF CONTEMPORARY EDUCATION ACADEMIC is a REFEREED

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

*
Sahibi/Owner

Hüseyin Hüsni TEKİŞİK

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

Betül TEKİŞİK TURAN

*
Yayın Yönetmeni ve Yazı İşleri Müdürü/
Publication Editor

M. Işık TEKİŞİK

*
Genel Yayın Editörü/ Editor-in Chief

Prof. Dr. Neriman ARAL

*
Dil Editörü /Language Editors

Dr. Sühendan ER (İngilizce - English)
Fatma KARABIYIK ÜN (Türkçe - Turkish)

*
Hakem Kurulu/Review Board

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

Dergi "EBSCOHost Education Research Complete" veri tabanında
indekslenmektedir.

Review Journal EBSCOHost Education Research Complete Database Index

Basım Yeri / Printing Address

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

İdare Merkezi / Editorial Office

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

Basım Tarihi / Printing Date

30 Ocak 2012

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

ISSN 2146-8044

İÇİNDEKİLER/CONTENTS

Hüseyin Hüsnü Tekişik'tan / <i>From Hüseyin Hüsnü Tekişik</i>	1-2
Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Yordanması <i>Predicting the Academic Achievement of Vocational College Students</i> Râmazan BAŞTÜRK – Kenan KARAGÜL – Nigar KARAGÜL – Murat DOĞAN	3-10
Öğrenme Stillerine Göre Yapılandırılmış Karma Öğrenme Ortamına İlişkin Öğrenci Görüşleri <i>The Opinions of Students about A Blended Learning Environment Structured According to Learning Styles</i> Adem UZUN – Şehnaz BALTACI GÖKTALAY	11-21
Beş Yaş Çocuklarının Reklam Kavramı Hakkındaki Düşüncelerinin İncelenmesi <i>A Study on the Views of 5-Years-Old Children on the Concept of Advertising</i> Tuğba DOĞAN – Sadegül AKBABA ALTUN – Gelengül HAKTANIR	22-30
Minnettarlık Ölçeği'nin Yetişkinlere Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları <i>The Adaptation of The Gratitude Scale to Adults: Validity and Reliability Studies</i> Asuman YÜKSEL – Nağihan OĞUZ DURAN	31-40
Farklı Yabancı Dil Öğrenen Çocukların Yabancı Dil Öğrenme Kaygılarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi <i>A Study on the Foreign Language Learning Anxiety of Children Learning Various Foreign Languages with Respect to Certain Variables</i> Sühendan ER – Neriman ARAL	41-52
İlköğretim Finansmanında Bir Araç Olarak Okul – Aile Birliği <i>School – Family Association as A Means of Primary Education Financing</i> Nedim ÖZDEMİR – Yüksel KAVAK	53-62
Fen ve Teknoloji Öğretmenleri Eğitim Araştırmaları İle İlgili Ne Düşünüyor? <i>What Do The Science and Technology Teachers Think About Educational Research?</i> Esma BULUŞ KIRIKKAYA – Esra BOZKURT – Nurhan ÖZTÜRK	63-75
Eğitim Örgütlerinde Çalışma İlişkilerini Anlamada Analitik Bir Araç Olarak “Psikolojik Sözleşme” Kavramı <i>“Psychological Contracts” As An Analytical Tool in Understanding Employment Relationships in Educational Organizations</i> Nihan DEMIRKASIMOĞLU	76-90
Yayın ve Yazım İlkeleri	91-92
Guidelines for Publication	93-94

1. Sayıdaki Hakemler / Referees in Issue 1

- Prof. Dr. Aysel KÖKSAL (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Figen GÜRİSOY (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Fulya TEMEL (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Neriman ARAL (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Nizamettin KOÇ (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Songül ALTINIŞIK (TODAİE)
Doç. Dr. Berrin BURGAZ (Hacettepe Üniversitesi)
Doç. Dr. Feyyat GÖKÇE (Uludağ Üniversitesi)
Doç. Dr. Gülşay EKİCİ (Gazi Üniversitesi)
Doç. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN (Başkent Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI (Ankara Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Nehir SERT (Başkent Üniversitesi)
Öğr. Gör. Dr. Emine ÖNDER (Başkent Üniversitesi)

Hüseyin Hüsnü TEKİŞİK'tan..

Çağdaş Eğitim Dergisi, 1976 yılı Ocak ayında yayın hayatına başlamış, Ocak 2012 tarihinde yayınlanan 393. sayısıyla da 36 yıllık yayın hayatını hiç kesintiye uğratmadan sürdürmüştür. Dergimizi yayınlamaya başladığımız ilk günden itibaren birlikte yola çıktığımız arkadaşlarımızın birçoğu akademik kariyerlerini yaparken yazılarıyla dergimizi zenginleştirmişlerdir. Hem uygulamada hem de kuramda Türk eğitim camiasına katkıda bulunduğumuzu düşünüyoruz.

Dergimiz, Aralık 1997 tarihli 288. sayısına kadar Danışma Kurulu ile Ocak 1998 tarihli 289. sayısından itibaren de değişik branşlarda, deneyimli eğitimci akademisyenlerden oluşan uzman kadrosuyla "Hakemli Dergi" statüsüyle yoluna devam etmiştir.

Yayınlamakta olduğumuz "Çağdaş Eğitim Dergisi", Ocak 2008 tarihli 349. sayısından günümüze kadar tam metin olarak EBSCOHost platformundan kullanıma sunulan **Education Research Complete** adlı online tam metin veri tabanında yer almaktadır.

Dergimiz TÜBİTAK-ULAKBİM Sosyal Bilimler Veri Tabanı'nda (SBVT) 2002 yılından, Ocak 2009 tarihli 360. sayısına kadar yer almış, ancak bu tarihten itibaren dergimiz, güncel yazıların yoğunluğu gerekçesi ile izlemeye alınmıştır. Dergimiz, hem aktüel hem de akademik olmayı bir arada sürdürürken bize gelen öneriler doğrultusunda akademik ve güncel yazılara daha fazla yer verebilmek amacıyla Çağdaş Eğitim Dergisi Aktüel ve Akademik olarak ikiye ayrılmıştır. Çağdaş Eğitim Dergisi Aktüel, Ekim 2011 tarihli 390. sayıdan itibaren güncel yazılarla yayın hayatına devam ederken, Çağdaş Eğitim Dergisi Akademik ise akademik yazılarla Ocak 2012 tarihinde yayın hayatına başlayacaktır. Çağdaş Eğitim Dergisi Aktüel, eğitimdeki en son gelişmeleri meslektaşlara iletme ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerine yardımcı olmak, görev başındaki meslektaşlarımızın başarılı çalışmalarını, anılarını, araştırma ve gözlemlerini yayınlamak, eğitimde yeni yayınları tanıtmak, eğitim olaylarını özetlemek, eğitim haberlerini duyurmak, eğitim ile ilgili etkinlikler hakkında kamuoyunu bilgilendirmek amacıyla yılda 11 sayı olarak yayınlanacaktır. Çağdaş Eğitim Dergisi Akademik ise ocak, nisan, temmuz ve ekim aylarında, yılda dört sayı olarak yayınlanacaktır. Hakemli bir dergi olarak yayın hayatını sürdüreceği olan Çağdaş Eğitim Dergisi Akademik'te, eğitim bilimleri alanında özgün araştırma makalelerine, derleme ve çeviri makalelerine yer verilecektir.

Çağdaş Eğitim Dergisi'nin İnternet sitesinde de (www.cagdasegitim.org) yeni düzenlemeler yapılmış olup 2008-2011 yılları arasında Çağdaş Eğitim Dergisi'nde yayınlanan makaleler, elektronik ortama aktarılmıştır. Bununla birlikte, 2012 yılında 36 yıldır dergimizde yayınlanan tüm yazıların elektronik ortama yüklenmesi planlanmaktadır.

Eğitim alanında saygın bir yeri olan dergimizi daha etkin bir hâle getirmek ve geniş kitlelere ulaşmasını sağlamak için ulusal ve uluslararası düzeyde çalışmalar yürütmekteyiz. Dergimizi uluslararası düzeyde de adı olan bir dergi hâline getirmeyi arzu etmekteyiz.

Çağdaş Eğitim Dergisi Akademik'in amacı nitelikli, özgün makaleler yayınlamaktır. Dergimizin yayınlanmasında bize her türlü desteği veren, Çağdaş Eğitim Dergisi Akademik'in editörlüğünü yürüten Prof. Dr. Neriman Aral başta olmak üzere tüm hakemlere, dergimizin sponsorluğunu yapan Üner Yayıncılık dizgi ve yayım ekibine ve bizi yıllardan beri yayınları ile destekleyen siz değerli akademisyenlere teşekkürlerimizi sunarız.

From Hüseyin Hüsnü Tekışık

The Journal of Contemporary Education was launched in January 1976. In January 2012, our 393rd issue was published, marking 36 years of uninterrupted publication. From the inception, many of our early authors have continued to contribute to the journal throughout their academic careers. In this way, the journal has enriched the Turkish education scene both in theory and practice.

Until its 288th issue in December 1987, the journal operated with a Board of Advisors, and ever since its 289th issue published in January 1998, it has become a "Refereed Journal" consisting of experienced educators and academics.

Full texts of the Journal of Contemporary Education have been included in the online full text database Education Research Complete offered by the EBSCOHost platform since its 349th issue published in January 2008.

The journal was included in the TUBITAK-ULAKBIM Social Sciences Database (SBVT) from 2002 to the 360th issue in January 2009, after which it was removed due to the large number of opinion papers published. We have thus recently decided to publish the journal in two tracks, Actual and Academic, in order to make more space for academic texts. The Journal of Contemporary Education Actual has published only contemporary texts after the 390th issue dated October 2011. The Journal of Contemporary Education Academic, on the other hand, has started to publish academic articles as of January 2012. The Journal of Contemporary Education Actual will publish 11 issues a year that inform colleagues of the developments in the field, help in-service training of teachers, publish successful work, memoirs, research and observations, promote new publications in the field of education, summarize educational events, announce educational news and inform the public of educational endeavours. The Journal of Contemporary Education Academic, on the other hand, will be published four times a year in January, April, July and October. As a refereed journal, it will include original research articles, compilations and translated articles in the field of educational sciences.

The website of the Journal of Contemporary Education (www.cagdasegitim.org) has also been revised to include electronic copies of all articles published in the journal between 2008 and 2011. Our aim for the year 2012 is to publish all articles of the past 36 years electronically on our website.

We undertake national and international endeavours to improve our well-reputed journal and ensure that it reaches a wider readership. Our aim is to make it an internationally renowned journal.

The Journal of Contemporary Education Academic strives to publish qualified original articles. We are indebted to Prof. Neriman Aral, the editor of the Journal of Contemporary Education Academic; all our referees; the publications team at Uner Printing House, the sponsors of our journal; and all academics who have supported us throughout the years with their manuscripts.

**MESLEK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK
BAŞARILARININ YORDANMASI**
**PREDICTING THE ACADEMIC ACHIEVEMENT OF VOCATIONAL
COLLEGE STUDENTS**

Ramazan BAŞTÜRK*

Kenan KARAGÜL**

Nigar KARAGÜL***

Murat DOĞAN****

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, meslek yüksekokulunda eğitim gören öğrencilerin cinsiyet, coğrafi bölge, mezun oldukları lise türü ve meslek yüksek okuluna kayıt yaptırmaya durumuna göre akademik başarıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemektir. Ayrıca, yaş, mezuniyet süresi ve Mesleki ve Teknik Eğitim Bölgesi (METEB) puanlarının akademik başarıyı ne derece yordadığını ortaya çıkarmaktır. Bir meslek yüksekokulunda eğitim görerek 2002-2006 yılları arasında mezun olan 1105 öğrenci bu çalışmada çalışma grubu olarak yer almıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin cinsiyetlerine göre akademik başarıları arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir. Öğrencilerin akademik başarılarının, bağlı oldukları coğrafi bölgelere göre değişmediği belirlenmiştir. Öğrencilerin mezun oldukları lise türü ile akademik başarıları arasında genel liseler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Meslek yüksekokuluna sınavlı ve sınavsız olarak yerleşen öğrencilerin akademik başarıları arasında ise, sınavlı yerleşen öğrenciler lehine anlamlı bir farkın olduğu saptanmıştır. Yapılan aşamalı regresyon analizi sonucunda ise, yaş, mezuniyet süresi ve Mesleki ve Teknik Eğitim Bölgesi (METEB) puanlarının, öğrencilerin akademik başarılarını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Sonuçlar tartışılmış ve sonuçlara bağlı öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Meslek yüksekokulu, öğrenci seçimi, akademik başarı, yordama geçerliliği.

* Doç. Dr. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

e-posta:rbasturk@pau.edu.tr

** Öğr. Gör. Pamukkale Üniversitesi, Honaz Meslek Yüksekokulu

e-posta:kkaragul@pau.edu.tr

*** Öğr. Gör. Pamukkale Üniversitesi, Honaz Meslek Yüksekokulu

e-posta:mtokat@pau.edu.tr

**** Öğr. Gör. Pamukkale Üniversitesi, Honaz Meslek Yüksekokulu

e-posta:mdogan@pau.edu.tr

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate gender, geographical region, high school type and registration type differences for vocational college students' on their academic success. The predictor validity of the vocational school success for vocational college students on their age, graduation time and Professional and Technical Education District (PTED) scores were also investigated. 1105 vocational college students who graduated between 2002-2006 academic years participated in this study. The results showed that there was a gender and high school type difference on the vocational school success. In addition, there was no geographical region difference on the vocational school students' academic success. On the other hand, there was a registration type difference on the vocational high school academic success. Students who registered with standardized test score to vocational college were more successful than the students who registered without standardized test score in their education. Moreover, students who graduated general high school were more successful than the other high school types. Finally, there were significant relationship between grade point average and their age, graduation time and PTED scores. As a result age, graduation time and PTED scores were significant and valid predictors of the vocational college students' grade point average. The implications of these results and suggestions for future researches are discussed.

Keywords: Vocational colleges, student selection, academic success, predictor validity.

GİRİŞ

Endüstrinin ihtiyaç duyduğu mesleki ve teknik elemanların meslek yüksekokullarına nasıl seçileceği ve yerleştirileceği ile ilgili farklı görüşler öne sürülmektedir (Demir vd., 2007; Nursoy, 2008; Özsoy, 2007; Yanıkoğlu ve Denктаş, 2007). Sadece endüstrinin kendi yapısı değil, endüstrinin ihtiyaç duyduğu teknik elemanların niteliği de sürekli olarak değişmektedir. Bu nedenle öğrencilerin hangi ölçüt/ölçütlere göre meslek yüksekokullarına seçilecekleri ve yerleştirilecekleri, eğitim sürecinde hangi eğitim programını takip edecekleri ve hangi donanıma sahip olarak bu okullardan mezun olacakları, mesleki eğitimin önemli bir sorunu olarak görülmektedir.

Meslek yüksekokullarında karşılaşılan sorunları ortaya koymak amacı ile farklı araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Bunlar, fiziki kapasite ve donanım eksikliği, öğrenci profilinin yerellik taşıması, eğitim ve istihdam ilişkisinin zayıflığı ve öğrenci seçim sisteminden kaynaklanan sorunlar olarak belirlenmektedir (Demir vd., 2007; Hargrevages, 2011; Jeffry vd., 2009; Özsoy, 2007; Yanıkoğlu ve Denктаş, 2007).

Yanıkoğlu ve Denктаş (2007) tarafından 60 öğretim elemanı ve 600 öğrenci üzerinde uygulanarak yapılan bir anket çalışmasında, yüksekokullara ilişkin en önemli ve ortak sorunun atölye, fiziki olanak ve bütçe yetersizliğinden kaynaklanan uygulamalı eğitimin yapılamaması olduğunu ifade etmişlerdir. Bu nedenle öğrencileri uygulamalı eğitimden yoksun, sadece teorisyen olarak yetiştirilmeye çalışıldığı, mezuniyet sonrası öğrencilerin iş yaşamına yeterince hazır olamamaları sorununu ortaya çıkardığı belirlenmiştir.

Demir ve arkadaşları (2007) tarafından yapılan çalışmaya göre, ticaret meslek lisesi öğrencilerinin ailelerinin gelir ve eğitim düzeylerinin düşük olduğu ve bu liselerdeki kız öğrenci sayısının erkek öğrenci sayısından fazla olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin ticaret meslek liselerini tercih etmelerinin

en önemli nedenlerinin erken iş hayatına atılmak, muhasebeci olmak, sınavsız geçiş hakkından yararlanarak yükseköğretime devam etmek şeklinde sıralanmaktadır. Ticaret meslek lisesi öğrencilerinin % 93'ü ÖSS'ye girmeyi düşünmelerine rağmen % 69'unun ÖSS'ye hazırlanmak için herhangi bir destek alamaması/ almaması, sınavsız geçişle yükseköğrenime devam etmek ve muhasebeci olmak için ticaret liselerini tercih etmelerinin bir göstergesi olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin % 76.1'i sınavsız geçiş hakkından yararlanarak bir önlisans programına girmeyi isterken, %23.9'u istememektedir.

Özsoy (2007) tarafından yapılan çalışmada meslek yüksekokullarına ilişkin sorunlar aşağıdaki başlıklar altında sıralanmıştır.

Fiziki Kapasite Yetersizliği: Özellikle yeni kurulan meslek yüksekokulları başta olmak üzere, meslek yüksekokullarının bazılarının meslek yüksekokulu olarak tasarlanmış binaları bulunmamaktadır. Meslek yüksekokullarından bir bölümü diğer eğitim kurumları ve diğer kamu kurumları ile aynı fiziksel ortamları kullanabilmektedir. Bu durum eğitim ve öğretimi olumsuz etkilemektedir.

Yeni Teknoloji Araç-Gereç ve Donanım Eksikliği: Sanayinin gereksinim duyduğu nitelikte bir eğitim gerçekleştirebilmek için, meslek yüksekokullarının sahip olduğu laboratuvar ve atölyelerin sanayide kullanılan teknolojiye uygun olarak donatılmış olmaları gerekir. Ancak, çok yüksek maliyet gerektiren bu araç-gereç ve donanımlarda eksiklikler bulunmaktadır.

Öğretim Elemanı Sıkıntısı: Türk yüksek öğretim sisteminin genelinde olduğu gibi, meslek yüksekokullarında da öğretim elemanı sıkıntısı devam etmektedir. Son yıllarda yeni açılan meslek yüksekokulları nedeniyle ve özellikle sınavsız geçiş sistemi dolayısıyla artan öğrenci sayıları, öğretim elemanı ihtiyacını da beraberinde getirmiştir.

Büyük Şehirlerde Meslek Yüksekokulu Eksikliği: İstanbul ve Ankara başta olmak üzere, büyük şehirlerde ve sanayi bölgelerinde cazibe merkezi olacak yapı ve karakterde meslek yüksekokulu bulunmamaktadır. İstanbul ve Ankara gibi büyük şehirlerde meslek yüksekokulu kurulması teşvik edilmelidir.

Stajla İlgili Sorunlar: Meslek yüksekokulu öğrencilerinin sanayide staj yapmalarının yasal temellere oturtulması, öğrencilere sigorta yapılması, 1/3 düzeyinde maaş almaları, yemek ücretlerinin ödenmesi, iş elbiselerinin sağlanması gibi konularda yasal düzenleme bulunmaması önemli bir eksiklik olarak devam etmektedir.

Kaynak Yetersizliği: Daha önce kurulmuş bulunan meslek yüksekokullarının kaynak sorunu nedeniyle eğitim-öğretime başlayamaması önemli bir sorun olarak devam etmektedir.

Sınavsız Geçiş Sisteminin Yarattığı Sorunlar: Sınavsız geçiş bilgi ve eğitim seviyesini önemli ölçüde düşürmüştür. Meslek lisesi çıkışlı öğrencilerin aslında yüksekokul öğrenimini izleyebilecek düzeyde olmadıkları tespit edilmiştir. Sınavsız olarak üniversitelere girmiş olmaları, fazla çalışmadan mezun olabilecekleri yanlışlığına yol açmış ve bu durum öğrencilerin başarısızlıklarını artırmıştır.

Meslek yüksek okullarına sınavsız geçiş yapılmasından kaynaklanan sorunlar, farklı araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Arslanoğlu ve arkadaşları (2007) tarafından yapılan bir çalışmada, meslek yüksekokulları öğrencileri ve öğretim elemanlarına anket uygulanarak veriler elde edilmiştir. Verilerin analizi sonunda, kız ve erkek öğrencilerin algılarına göre sınavsız geçişin kaliteyi düşürdüğü ve uygulamalı derslerin yetersiz olduğu belirlenmiştir. Farklı meslek yüksekokullarında okuyan öğrencilere göre yapılan değerlendirme de; sınavsız geçişin kaliteyi düşürdüğü, sınavsız geçiş ile gelen öğrencilerin eğitim düzeylerinin düşük olduğu, derslerin öğrencilerin bilgi düzeylerine göre yapılmadığı, uygulamalı derslerin yetersiz olduğu, alan bilgisi ile ilgili kaynakların yetersiz oluşu konularında sorunlar tespit edilmiştir. Meslek yüksekokullarını tercih etme nedenine göre bir değerlendirme yapıl-

diğında ise, sınavsız geçişin kaliteyi düşürdüğü, etkili bir uygulama olmadığı, uygulamalı derslerin yetersiz olduğu konularında sorunlar tespit edilmiştir. Aynı çalışmada öğretim elemanlarına yönelik yapılan anket değerlendirmeleri sonucunda; cinsiyet değişkenine göre sınavsız geçişin kaliteyi düşürdüğü, sınavsız geçişin etkili bir uygulama olmadığı ve sınavsız geçiş ile gelen öğrencilerin eğitim düzeylerinin düşük olduğu konularında sorunlar tespit edilmiştir. Öğretim elemanlarının kıdemlerine ve akademik kariyer değişkenlerine göre yapılan analizde de sınavsız geçişin kaliteyi düşürdüğü, sınavsız geçişin etkili bir uygulama olmadığı, sınavsız geçiş ile gelen öğrencilerin bilgi düzeylerinin düşük olduğu, ders araç gerecinin yetersiz olduğu, derslik başına düşen öğrenci sayısının fazla olduğu sorunlarının varlığı tespit edilmiştir.

Benzer çalışmalarında Türeli ve Çağlar (2005, 2007), sınavla alınan öğrencilerin başarı düzeylerinin, sınavsız geçişle gelen öğrencilerin başarılarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Elde ettikleri bulgulara göre programlara ilişkin cinsiyete göre başarı ortalamaları arasında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

Jeffrey ve arkadaşları, (2009) ortaöğretimden yükseköğretime geçişte farklı uygulamaların olduğunu fakat özellikle eğitim ile ilgili birimlerin bu konuyu öncelikleri arasına alarak araştırmalar yapmalarını ve en verimli yöntemi bulmalarını önermektedir.

Meslek yüksekokullarına sınavla ve sınavsız yerleşen öğrencilerin başarı düzeylerinde sınavla meslek yüksekokuluna yerleşen öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu başka araştırmacılar tarafından da belirlenmiştir (Karagül vd., 2011). Aynı çalışmada, meslek yüksekokuluna sınavla ve sınavsız yerleşen öğrencilere matematik dersi final sınavı uygulanmıştır. Analiz sonunda meslek yüksek okuluna sınavsız yerleşen öğrencilerin matematik dersi final sınavının güçlüğü, güvenilirliğini ve geçerliğini düşürdüğü sonucuna ulaşmışlardır.

Hargreaves (2011), meslek yüksekokullarının ara işgücü ihtiyacını gidermede önemli bir araç olduğunu ve sadece iş alanında değil toplumsal yapı içerisinde de önemli işlevleri bulunduğunu belirlemiştir. Bir meslek sahibi olan bireylerin özgüvenlerinin arttığını, iletişim becerilerinin geliştiğini ve yaşadıkları sosyal çevreye daha çok bağlandıklarını belirlemiştir.

Yukarıdaki araştırmalar da göstermektedir ki, meslek yüksek okullarında eğitim gören öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen farklı değişkenler bulunmaktadır. Meslek yüksekokulu düzeyindeki mesleki ve teknik eğitim sisteminin hem daha verimli hâle getirilmesi hem de endüstrinin ihtiyaçlarının daha verimli olarak karşılanması için, meslek yüksekokulunda eğitim gören öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörlerin neler olduğunun belirlenmesi gerekmektedir. Bu düşünceden hareketle, çalışmada meslek yüksek okuluna devam eden öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin cinsiyete, coğrafi bölgelere, mezun oldukları lise türüne, sınavlı ya da sınavsız olarak meslek yüksek okulu programına yerleşme durumuna göre farklı olup olmadığının belirlenmesi, Mesleki ve Teknik Eğitim Bölgesi (METEB) puanları, mezuniyet süresi ve yaş değişkenlerinin öğrencilerin akademik başarı düzeylerini yordayıp – yordamadığının da incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmada “Tarama Modeli” kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 1999).

Pamukkale Üniversitesine bağlı Honaz Meslek Yüksekokulunda 2002-2006 eğitim yılları arasında öğrenim görerek mezun olan 1105 öğrencinin tamamı bu çalışmada çalışma grubu olarak yer almıştır.

Araştırmada kullanılan veriler, Pamukkale Üniversitesi öğrenci işleri daire başkanlığından elde edilmiştir. Araştırmada katılımcıların cinsiyetleri, bağlı oldukları coğrafi bölgeler, mezun oldukları lise türü ve yaşlarına ilişkin demografik bilgiler ile meslek yüksekokuluna yerleşim şekilleri, mezuniyet süreleri, Mesleki ve Teknik Eğitim Bölgesi (METEB) puanları, mezuniyet not ortalamalarına ilişkin bilgiler düzenlenen bir form aracılığı ile elde edilmiştir. Bu verilere ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların cinsiyet, coğrafi bölge, mezun oldukları lise türü ve meslek yüksek okuluna yerleşim şekline ilişkin dağılımlar

Değişken	Kategori	N	%
Cinsiyet	Erkek	475	43.0
	Kız	630	57.0
Coğrafi Bölgeler	Akdeniz	74	6.7
	Doğu Anadolu	65	5.9
	Ege	634	57.4
	Güneydoğu Anadolu	20	1.8
	İç Anadolu	90	8.1
	Karadeniz	102	9.2
	Marmara	120	10.9
Mezun Oldukları Lise Türü	Genel Liseler	443	40.1
	Çok programlı	126	11.4
	Ticaret Meslek	536	48.5
Yerleşim Şekli	Sınavsız	634	57.4
	Sınavlı	471	42.6
Toplam		1105	100

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların % 57.2’ini kız öğrencilerin oluşturduğu, en büyük öğrenci grubunun % 57.3 ile ege bölgesinden geldiği, öğrencilerin ağırlıklı olarak ticaret meslek liselerinden gelerek meslek yüksekokuluna yerleştikleri (% 48) ve ağırlıklı olarak öğrencilerin meslek yüksekokuluna sınavsız olarak geçiş yaptıkları (% 57.4) belirlenmiştir.

Araştırmada yer alan öğrencilerin yaş, mezuniyet süresi, METEB puanları ve mezuniyet not ortalamalarına ilişkin betimsel istatistikler ise aşağıdaki Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Yaş, Mezuniyet süresi, METEB ve Mezuniyet not ortalamalarına ilişkin betimsel istatistikler

Değişken	N	En düşük	En yüksek	X	SS
Yaş	1105	5912	15578	7860.34	813.25
Mezuniyet Süresi	1105	659	2143	881.56	252.25
METEB Puanı	1101	30	100	72.29	11.65
Mezuniyet Ortalaması	1105	2.02	3.67	2.60	.29

Tablo 2’de verilen yaş ve mezuniyet süresi değişkenleri daha duyarlı ölçme sonucu elde etmek açısından yıl süreleri, gün süresine dönüştürülmüş ve yıllar 365’e bölünerek güne çevrilmiştir.

Araştırmada bağımlı değişken olarak kullanılan “mezuniyet ortalaması” cinsiyet, coğrafi bölgeler, mezun olunan lise türü, değişkenleri bağımsız değişken olarak kullanılmıştır. Mezuniyet not

ortalaması, akademik başarının bir göstergesi olarak ele alınmış ve öğrencilerin akademik başarılarını yordayan değişkenleri belirlemek amacı ile de yaş, mezuniyet süresi ve METEB puanları yordayıcı değişken olarak kullanılmıştır. Araştırma sorularını analiz etmek amacı ile t-testi, tek yönlü varyans analizi ve aşamalı regresyon teknikleri gibi parametrik testlerden yararlanılmıştır.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre akademik başarıları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacı ile iki bağımsız örneklemlili t-testi uygulanmış ve bulgular Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin cinsiyetlerine göre dağılımı ve t-testi sonuçları

Değişken	Kategori	N	\bar{X}	ss	t	p
Cinsiyet	Erkek	475	2.53	.28	- 7.65	0.00
	Kız	630	2.66	.29		

Tablo 3’te de görüldüğü gibi elde edilen sonuçlara göre kız ve erkek öğrencilerin akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir ($t_{1103} = - 7.65$; $p < .05$). Bu farkın hangi grubun lehine olduğunu anlamak amacı ile grupların ortalamaları değerleri incelendiğinde, kız öğrencilerin akademik başarılarının erkek öğrencilerin akademik başarılarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna neden olarak kız öğrencilerin meslek yüksekokulundaki eğitimlerini daha verimli olarak geçirdikleri ileri sürülebilir. Ayrıca kız öğrencilerin akademik sorumluluk bilinç düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha farklı ve yüksek olduğu söylenebilir. Bu bulgu, Türeli ve Çağlar (2005, 2007)’in elde etmiş olduğu bulguyu da destekler niteliktedir.

Tablo 4. Öğrencilerin akademik başarılarının coğrafi bölgelere göre dağılımı ve varyans analizi sonuçları

Değişken	Kategori	N	\bar{X}	Sd	F	p
Coğrafi Bölgeler	Akdeniz	74	2.62	6	1.49	.18
	Doğu Anadolu	65	2.64			
	Ege	634	2.59			
	Güney Doğu	20	2.50			
	İç Anadolu	90	2.64			
	Karadeniz	102	2.61			
	Marmara	120	2.64			
Toplam		1105				

Tablo 4’te de görüldüğü gibi öğrencilerin akademik başarılarının coğrafi bölgelere göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F_{6,1098} = 1.49$, $p < 0.05$). Bu sonuç, farklı coğrafi bölgelerden gelen öğrencilerin meslek yüksekokulunda birbirine benzer bir akademik performans gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir. Aynı zamanda, Milli Eğitim Bakanlığının ortaöğretim programlarında tüm ülke genelinde standart bir eğitim programının uygulanması da bu farkın oluşmamasına ilişkin bir başka gösterge olarak yorumlanabilir.

Tablo 5. Öğrencilerin akademik başarılarının mezun oldukları okul türüne göre dağılımı ve varyans analizi sonuçları

Değişken	Kategori	N	\bar{X}	Ss	F	p	Fark
Lise Türü	Genel Liseler	443	2.72	0.27	63.80	0.00	1-2;1-3
	Çok programlı	126	2.51	0.28			
	Ticaret Meslek	536	2.53	0.28			
Toplam		1105					

Tablo 5'te de görüldüğü gibi öğrencilerin akademik başarılarının mezun oldukları lise türlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{2,1102} = 63.80, p < 0.05$). Bu farkın hangi lise türü öğrencileri lehine olduğunu belirlemek amacı ile Scheffe'nin önerdiği POST HOC analizi sonucunda genel lise mezunlarının akademik ortalamalarının, çok programlı lise ve ticaret meslek lisesi mezunu öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bir başka ifade ile genel liselerden mezun olan öğrencilerin, çok programlı lise mezunu öğrencilerden ve ticaret lisesi mezunu öğrencilerden daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılabilir. Bu sonuca ilişkin olarak genel liselerden mezun olan öğrencilerin yüksek öğrenim için gerekli olan hazır bulunuşluk düzeyi bakımından diğer lise türü öğrencilerine göre daha farklı oldukları ileri sürülebilir.

Tablo 6. Öğrencilerin programa yerleştirilme türlerine göre akademik başarılarının dağılımı ve t-testi sonuçları

Değişken	Kategori	N	\bar{X}	ss	t	p
Yerleştirilme Türü	Sınavsız	634	2.52	.28	-11.77	0.00
	Sınavlı	471	2.72	.27		

Tablo 6'da da görüldüğü gibi, sınavlı ve sınavsız olarak programa yerleşen öğrencilerin akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($t_{1103} = -7.65; p < .05$). Bu farkın hangi grubun lehine olduğunu anlamak amacı ile grupların ortalama değerleri incelendiğinde, programa sınavla yerleşen öğrencilerin akademik başarılarının, sınavsız olarak programa yerleşen öğrencilerin akademik başarılarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. ÖSYM'nin gerçekleştirmiş olduğu öğrenci seçme sınavları, öğrencilerin bilişsel becerilerini ölçmeyi amaçlayan sınavlardır. Bu nedenle, meslek yüksekokuluna sınavla yerleşen öğrencilerin, sınavsız yerleşen öğrencilere göre bilişsel alan becerileri bakımından daha farklı ve yüksek seviyede olduğu savunulabilir. Bu bulgu, Arslanoğlu ve arkadaşları (2007), Karagül ve arkadaşları (2011) ve Türel ve Çağlar (2005, 2007)'in elde etmiş olduğu bulguları da destekler niteliktedir.

Tablo 7. Aşamalı regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	R	R ²	R ² Değişimi	F	β	p
Yaş	.11	.01	.01	13.39	.11	.00
Mezuniyet Süresi	.58	.34	.33	284.63	-.59	.00
METEB puanı	.65	.42	.08	264.90	.31	.00

Tablo 7'de de görüldüğü gibi, yaş değişkeninin meslek yüksekokulu öğrencilerinin akademik başarılarını 0.01 oranında yordadığı belirlenmiştir. İkinci aşamada yaş değişkeni ile beraber mezuniyet süresi dikkate alındığında iki değişkenin akademik başarıyı 0.34 oranında açıkladığı ve üçüncü aşamada yaş ve mezuniyet süresine ilave olarak METEB puanları eklendiğinde yordama oranının 0.42 seviyesine ulaştığı belirlenmiştir. Bir başka ifade ile öğrencilerin akademik başarıları ile yaş, mezuniyet süresi ve METEB puanları arasındaki bağlantının $p < 0.01$ düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Tablo 7'deki verilere göre, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde en fazla mezuniyet süresinin etkili olduğu, bu değişkeni METEB puanları ve yaş değişkeninin izlediği anlaşılmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sürecinin sonunda, öğrencilerin cinsiyetlerine göre akademik başarıları arasında anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin akademik başarılarının, bağlı oldukları coğrafi bölgelere göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Öğrencilerin mezun oldukları lise türü ile akademik başarıları arasında ise genel liseler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Meslek yüksekokuluna sınavlı ve sınavsız olarak yerleşen öğrencilerin akademik başarıları arasında ise sınavla yerleşen öğrenciler lehine anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Yapılan aşamalı regresyon analizi sonucunda, yaş, mezuniyet süresi ve Mesleki ve Teknik Eğitim Bölgesi (METEB) puanlarının, öğrencilerin akademik başarılarını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın ortaya koyduğu bu sonuçlar ışığında, meslek yüksek okullarına öğrenci seçiminin önemli bir eğitim sorunu olduğundan hareketle konunun derinlemesine başka araştırmalarda da incelenmesi önerilebilir. Bununla birlikte meslek yüksekokullarında verilen eğitimin etkililiği, okulların önceden belirlenen hedeflerine ulaşma durumları ve maliyet - fayda analizleri gibi çok yönlü veriler toplanarak öneriler oluşturulabilir. Konu ile ilgili elde edilen veriler, üniversiteler, bakanlık temsilcileri, öğrenciler, veliler ve işverenlerden oluşan komisyonlarda tartışılarak yeniden düzenlemeler yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Arslandoğlu, B., Korkut, İ. ve Şeker, U. (2007). Meslek Yüksekokullarına Sınavsız Geçiş ile Birlikte Ortaya Çıkan Eğitim-Öğretim Sorunları. *Ulusal Meslek Yüksekokulları Sempozyumu, 14-16 Mayıs 2007*, Bergama, İzmir: Detay Yayıncılık, Cilt I: 437-440.
- Demir, B., Subaşı, Ş. ve Aslan, Ü. (2007). Ticaret Meslek Lisesi Öğrencilerinin Meslek Yüksekokulu ve Muhasebe Programlarını Tercih Sebepi Üzerine Bir Alan Araştırması (Bilecik-Eskişehir İlleri Örneği). *Ulusal Meslek Yüksekokulları Sempozyumu, 14-16 Mayıs 2007*, Bergama, İzmir: Detay Yayıncılık, Cilt I: 131-137.
- Hargreaves, I. (2011). *Vocational training and social inclusion*. At a glance. ERIC No: 524391
- Jeffrey C., Valentine, J. C., Hirschy, A. S., Bremer, C. D., Novillo, W., Castellano, M. and Banister, A. (2009). *Systematic Reviews of Research: Postsecondary Transitions - Identifying Effective Models and Practices*. ERIC No: 507727.
- Karagül, K., Karagül, N. ve Doğan, M. (2011). Sınavlı ve Sınavsız Geçiş İçin Akademik Bir Karşılaştırma. *II. Uluslar arası, VI. Ulusal Meslek Yüksekokulları Sempozyumu, 25 – 27 Mayıs 2011*, Kuşadası, Aydın: Detay Yayıncılık: 133-138.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 9. Basım. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Nursoy, M. (2008). Değişen ve Gelişen Endüstrinin Nitelikli Teknik Eleman İhtiyaçlarının Karşılınması İçin Mesleki ve Teknik Eğitim Sisteminde Model Arayışları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(2), 581-610.
- Özsoy, C. (2007). Avrupa Birliği'ne Tam Üyelik Sürecinde Türkiye'de Meslek Yüksekokullarının Durumu ve Sorunları. *Ulusal Meslek Yüksekokulları Sempozyumu, 14-16 Mayıs 2007*, Bergama, İzmir: Detay Yayıncılık, Cilt I: 20 - 23.
- Türel, N. ve Çağlar, N. (2005). Meslek Yüksekokullarına Sınavsız Geçiş ve ÖSS Puanı ile Gelen Öğrencilerin Genel Başarı Oranlarının Karşılaştırılması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2), 369-377.
- Türel, N. ve Çağlar, N. (2007). Meslek Yüksekokullarına Sınavsız Geçiş ve ÖSS Puanı ile Gelen Öğrencilerin Genel Başarı Oranlarının Karşılaştırılması (Isparta Meslek Yüksekokulu Örneği). *Ulusal Meslek Yüksekokulları Sempozyumu, 14-16 Mayıs 2007*, Bergama, İzmir: Detay Yayıncılık, Cilt I: 418-421.
- Yanikoğlu, E. ve Denктаş, M. (2007). Meslek Yüksekokullarında Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Ulusal Meslek Yüksekokulları Sempozyumu, 14-16 Mayıs 2007*, Bergama İzmir: Detay Yayıncılık, Cilt I: 397-400.

ÖĞRENME STİLLERİNE GÖRE YAPILANDIRILMIŞ KARMA ÖĞRENME ORTAMINA İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ*

THE OPINIONS OF STUDENTS ABOUT A BLENDED LEARNING ENVIRONMENT STRUCTURED ACCORDING TO LEARNING STYLES

Adem UZUN**

Şehnaz BALTACI GÖKTALAY***

ÖZ

Bu çalışmanın amacı farklı öğrenme stillerine göre yapılandırılmış karma öğrenme ortamına ilişkin öğrencilerin görüşlerini analiz etmektir. Çalışmaya 2010 Bahar yarıyılında Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde (BÖTE) okutulan Veritabanı Yönetim Sistemleri dersini alan toplam 89 öğrenci katılmıştır. Dönem başında öğrencilerin öğrenme stilleri Grasha-Riechmann Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılarak belirlenmiştir. Bunun yanı sıra uygulama öncesinde öğrencilerin öğrenme ortamına ilişkin tercihlerini ortaya çıkarmak amacıyla, Yapılandırmacı Çevrimiçi Öğrenme Ortamı Anketi'nin istenen formu uygulanmıştır. Uygulama sonrasında öğrencilere Yapısalıcı Çevrimiçi Öğrenme Ortamı Anketi'nin gerçek formu uygulanarak, kullanılan karma öğrenme ortamına ilişkin görüşleri alınmış, oluşturulan ortamın beklentilerini karşılayıp karşılamadığı değerlendirilmiştir. Araştırmada elde edilen bilgiler ışığında, öğrencilerin öğrenme stillerine uygun olarak hazırlanan karma öğrenme ortamına ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Öğrenme stilleri, karma öğrenme, veritabanı yönetim sistemleri dersi

* Bu araştırmanın verilerinin bir kısmı 2010'da Konya'da düzenlenen 4. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu'nda (ICITS 2010) sunulmuştur.

** Öğr. Gör. Dr., Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi BÖTE Bölümü
e-posta: auzun@uludag.edu.tr

*** Yrd. Doç. Dr., Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi BÖTE Bölümü
e-posta: sehnaazbg@uludag.edu.tr

ABSTRACT

The aim of this study is to analyze the opinions of students about the blended learning environment structured based on different learning styles. Sample of the study includes 89 students who took Database Management Systems course during 2010 spring semester at the Department of Computer Education and Instructional Technology (CEIT). At the beginning of the semester, students' learning styles were determined by Grasha-Riechmann Learning Style Inventory. In addition, students were asked about their preferences about a learning environment by administering the preferred form of Constructivist Online Learning Environment Survey (COLLES). At the end of the semester, students were asked whether the online piece of the course met their expectations or not by administering the actual form of COLLES. The results show that the students have positive opinions about the blended learning environment designed based on learning styles.

Keywords: Learning styles, blended learning, databasemanagementsystems course

GİRİŞ

Teknolojideki hızlı gelişmelere paralel olarak günümüzde eğitim kurumlarından, bilgi kaynaklarına erişim yollarını kullanarak bilgiyi yorumlayan, bilgiyi yeniden anlamlandıran, öğrenilecek öğeleri zihinsel olarak yapılandırarak öğrenme ortamlarında daha fazla sorumluluk alan ve etkin öğrenmeyi gerçekleştiren bireyler yetiştirilmesi beklenmektedir (Arıkan, 2006; Arkün ve Aşkar, 2010). Eğitim kurumları bu değişim hızına uyum sağlayabilmek ve beklentileri karşılayabilmek amacıyla, öğrenme ortam ve faaliyetlerini sürekli güncellemek zorunda kalmaktadır. Öğrenme ortam ve faaliyetlerini düzenlemede ilk olarak karar verilmesi gereken hususlar arasında, seçilecek olan öğrenme kuramını belirlemek ve buna göre öğrenme ortamını düzenlemek yer almaktadır.

Günümüzde birçok araştırmacı tarafından kabul gören öğrenme kuramlarından biri yapılandırmacı yaklaşımdır. Yapılandırmacı anlayışa uygun düzenlenen öğrenme ortamlarında öğrenme bizzat birey tarafından gerçekleştirilir. Yapılandırmacı öğrenme ortamları bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına, dolayısıyla öğrenme ortamlarını zenginleştirmelerine olanak sağlayacak biçimde düzenlenir. Bu tür öğretim ortamları sayesinde bireyler, zihinlerinde daha önce yapılandırdıkları bilgilerin doğruluğunu sınama, yanlışlarını düzeltme ve çevreleri ile daha iyi ve sık iletişim kurma olanağına sahip olurlar (Wink ve Putney, 2002).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenen, öğrenme faaliyetlerinin merkezinde yer almaktadır. Öğretici ise bireyin bilgiyi kendi zihninde yapılandırabilmesi için uygun ortamı hazırlayan bir rehber rolündedir. Öğrenmenin merkezinde bireyin rol aldığı bir yapıda ilk akla gelen hususlardan biri bireysel farklılıklar olmaktadır. Araştırmacıların öğrenenin bireysel farklılıkları konusunda sıklıkla çalıştığı konulardan bir tanesi de öğrenme stilleridir. Genel bir tanım olarak öğrenme sürecinde bireyin tercih ettiği yol olarak tanımlanabilecek olan öğrenme stili için alan yazında farklı yaklaşımlar mevcuttur. Bu farkın nedeni öğrenme stili kavramının öğrenme kuramı çerçevesinde incelenmesidir. Öğrenme stillerinin tanımlarındaki farklı değişkenlere bağlı olarak farklı modeller ortaya konulmuştur. Bazı araştırmacılar, öğrenme stillerini öğrencinin öğrenme ortamında nasıl davranacağını gösteren belirgin bir öğrenme tarzı, kişisel ve ayırt edici bir özellik olarak ele almışlardır (Dunn ve Dunn, 1993; Keefe, 1987). Reinert (1976) öğrenme stilini, davranışları düzenleyen ve kişiden kişiye değişkenlik gösteren bir özellik olarak tanımlamıştır. Bazı araştırmacılar da öğrenenin davranışında ortaya çıkan eğilimle psikolojik yapının varlığına gönderme yaparlar (Das, 1988; Kolb, 1984). Bazı tanımlarda tercih kav-

ramı ana kavramlardan biri olarak ortaya çıkmaktadır (Felder ve Silverman, 1988; Gregorc, 1979; Jonassen ve Grabowski, 1993). Hunt (1979) öğrenme stillerini tanımlarken *verimlilik* kelimesini de tanımına eklemiştir.

Kolb (1984) Yaşantısal Öğrenme Kuramı'nda, bireylerin kendi yaşantıları ve deneyimleri sonucunda öğrendiğini vurgulayarak öğrenme stillerini ayrıştıran, değiştiren, özümseyen ve yerleştiren olmak üzere dört alt basamakta sınıflandırmıştır. Gregorc (1979), öğrenme stilleri modelinde iki boyuta yer vermiş her bireyin dünyayı somut ya da soyut olarak algılama ve doğrusal ya da doğrusal olmayan dağınık bir biçimde örgütlenme yeteneği olduğunu savunmuştur. Felder ve Silverman'a (1988) göre her öğrencinin bilgiyi alma ve işleme sürecinde daha güçlü olarak tercih edeceği bir yol bulunmaktadır. Bazı öğrenciler somut, gerçek yaşam problemlerine dayalı materyalleri tercih ederken bazı öğrenciler ise teoriler ve bu teorilerin altında yatan kavramlar üzerinde çalışmayı tercih ederler. Bazı öğrenciler öğrenme sürecinde aktif rol alarak daha rahat ederken, bazıları ise keşfederek öğrenmekten hoşlanabilirler. Bazı öğrenciler görsel materyalleri tercih ederken, bazıları ise duyduklarını daha rahat hatırlayabilirler. Bazı öğrenciler parçadan bütüne öğrenmeyi tercih ederken bazıları ise önce bütünü algılayıp detaylar üzerinde daha sonra çalışmayı tercih edebilirler. Bu yaklaşıma göre Felder ve Silverman(1988) öğrencilerin öğrenme tercihlerini, yaparak-düşünerek, hissederek-sezgisel, görsel-işitsel ve sıralı-bütünsel olmak üzere dört alt grupta sınıflandırmaktadır.

Riechmannve Grasha(1974), öğrenme stilini öğrencinin bilgiyi edinme, arkadaşları ve öğretmen ile iletişim kurma ve öğrenme faaliyetlerine katılma konularındaki bireysel niteliği olarak tanımlamaktadır. Grasha ve Riechmann öğrencinin öğrenmeye karşı tutumu, öğrenme faaliyetlerine olan tepkisi ve sınıf içindeki arkadaşları ve öğretmeni ile olan ilişkilerine bakışı olmak üzere üç boyut içerisinde değerlendirdikleri öğrenme modelinde, öğrenme stillerini altı alt boyut altında toplamışlardır. Bunlar; bağımsız, katılımcı, işbirlikçi, bağımlı, rekabetçi ve kaçınan öğrenme stilleridir. *Bağımsız öğrenciler* kendileri için düşünmekten hoşlanırlar ve öğrenme yetileri konusunda kendilerine güvenirliler. Seçeneklerin çok olmasından, kendi öğrenme hızlarına göre planlayacakları öğrenme faaliyetlerinden ve bireysel ödevlerden hoşlanırlar. Kendileri için gerekli gördükleri konuları öğrenmeyi tercih ederler. Katılımcı öğrenciler ders konularını öğrenme yönünde yapılması gerekenler konusunda isteklidirler. Sınıf aktivitelerini ve tartışma ortamlarını severler. *İşbirlikçi öğrenciler* diğer arkadaşlarıyla bilgi paylaşımı yaparak öğrenebileceklerini düşünürler. Küçük grup tartışmalarını ve ödevlerini tercih ederler. *Bağımlı öğrenciler* derse karşı fazla meraklı değildir ve sadece asgari gerekli konuları öğrenirler. Kendilerine rehberlik edilmesini ve öğretmen merkezli öğrenme faaliyetlerini tercih ederler. *Bağımlı öğrenciler* öğretmen ve sınıf arkadaşlarını bilgi kaynağı olarak görürler. *Rekabetçi öğrenciler* sınıftaki diğer arkadaşlarından daha iyi performans sergilemek için konuları öğrenirler. İlgi odağı olmak ve akademik başarıları ile tanınmak isterler. *Kaçınan öğrenciler* ders konularına ve derse devam etmeye istekli değildirler.

Alanyazında öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemenin öğrenme faaliyetleri içerisindeki yeri ve önemini araştıran birçok çalışmaya ulaşmak mümkündür. Bu araştırmaların birinde Akkoyunlu (1995), öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesinin, öğretim faaliyetlerinin tasarlanmasında fayda sağlayabileceğini belirtmiştir. Buna paralel olarak Peker (2003), öğrencilerin öğrenme stillerinin bilinmesinin, öğretim yöntem ve tekniklerinin belirlenmesini ve kullanılacak öğretim materyallerinin seçilmesini kolaylaştıracağını vurgulamıştır. Ayrıca Ekici (2002), öğrenme stiline eğitimde bireysel farklılıkları ortaya çıkarmada kullanılabilecek en önemli kavramlardan biri olduğunu vurgulamıştır. Marshall'a (1990) göre de öğrenciler ne şekilde öğreniyorsa eğiticiler buna uygun yöntemler ile öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmelidir.

Etkin öğrenmenin sağlanabilmesi için gerekli süreçlerden biri öğrenme ortamının farklı özelliklere sahip bireylere uygun bir şekilde ve günümüz teknolojilerini de kullanarak oluşturulmasıdır (Arıkan, 2006). Yapılandırmacı kuramı benimseyen öğretmenlerin, öğrencilerin gelişim özelliklerini ve bireysel farklılıklarını dikkate alması ve onları bireysel çalışma yapmaya teşvik etmesi beklenmektedir. Öğrencilerin bireysel özellikleri arasında farklılıklar olacağı için, öğretmen beklentileri ve dersin işleniş sırasında öğrencilere veya gruplara verdiği destek miktarı ya da öğrenme ortamını oluşturma süreci ve kullanılacak teknolojiler farklılık gösterebilir. Bununla beraber, benzer etkinliklerden öğrencilerin amaçları veya beklentileri farklı olabilir (Akpınar ve Ergin, 2005).

Son yıllarda öğrenme faaliyetlerinde teknoloji kullanımı hızla artmış ve bu da öğrenme faaliyetlerinde internet kullanımının yaygınlaşmasına neden olmuştur. Geleneksel yüz yüze öğretime destek vermek veya alternatif oluşturmak için kullanılacak internet tabanlı uzaktan öğrenme için alanyazında çevrimiçi öğrenme, internet tabanlı/destekli öğrenme, web tabanlı/destekli öğrenme gibi çeşitli kavramlar kullanılmaktadır. Bu konuda son zamanlarda araştırmacıların ilgi gösterdiği kavramlardan biri karma öğrenmedir (Blended Learning). Geleneksel yüz yüze öğretim ile internet tabanlı uzaktan öğretimin birlikte kullanılması olarak tanımlanabilecek karma öğrenme için harmanlanmış öğrenme kavramı da kullanılmaktadır. Hem geleneksel hem de internet tabanlı öğrenmenin iyi özelliklerini kendinde barındırabilecek olan karma öğrenme ortamları bazı araştırmacılar tarafından “Her iki dünyanın en iyisi” olarak nitelenmektedir (Young vd., 2003).

Sağladığı avantajlar düşünüldüğünde, karma öğrenme ortamı aracılığıyla, yapılandırmacı yaklaşım temelli bir öğrenme ortamı oluşturmanın mümkün olabileceği ileri sürülebilir. Yapılandırmacı karma öğrenme ortamları yapılandırmacı teori çerçevesinde oluşturulan öğrenci odaklı ortamlardır. Yapılandırmacı eğitim ortamlarında çevrimiçi teknolojilerin kullanımı eğitimcilerin ve öğrencilerin işini kolaylaştırdığı gibi, birçok yeni olanak da sunmaktadır (Huang, 2000). Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenenlerin fikirleri dikkate alınarak, gerekli olduğunda öğretim stratejileri ve içeriği değiştirilmelidir (Kesal ve Aksu, 2005; Moallem, 2001; Özden, 2003; Savaş, 2007). Karma öğrenme ortamlarında yapılandırmacı bir tasarım oluşturulması gerektiği birçok araştırmacı tarafından belirtilmektedir (Bellefeuille, 2006; Chen, 2007; Dalsgaard ve Godsk, 2007; Jonassen vd., 1995; Rovai, 2004). Fakat bu teknolojileri kullanırken ortam tasarımı büyük önem taşımakta, çevrimiçi teknolojileri kullanarak hem öğretmen merkezli hem de öğrenci merkezli bir ortamın tasarlanması gerekmektedir. Dolayısıyla öğrenme ortamı için seçilen pedagojik çerçeve ve öğrencilerin beklentileri, ortamın nasıl tasarlanacağını belirleyecektir. Bu nedenle hem yüz yüze hem de çevrimiçi imkanları sunan karma öğrenme ortamlarında, her öğrencinin azami şekilde derse katılımını sağlayacak ve ilgisini çekecek etkinliklere yer verilmelidir. Bu düşünceden hareketle çalışmada Veritabanı Yönetim Sistemleri dersine yönelik, farklı öğrenme stillerine göre yapılandırılmış karma öğrenme ortamı tasarlamak, dersi bu ortam aracılığıyla işleyip, bu ortama ilişkin öğrencilerin görüşlerini analiz etmek amaçlanmıştır. Bu çerçevede araştırmada; dersi alan öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri, yapılandırmacı yaklaşıma göre tasarlanan karma öğrenme ortamına ilişkin beklentileri, görüşleri ve memnuniyet durumları belirlenecektir.

YÖNTEM

Bu çalışma 2009-2010 akademik yılı Bahar döneminde BÖTE bölümünde öğrenim gören ve Veritabanı Yönetim Sistemleri dersini alan 89 öğrenciden toplanan verilerle gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların seçiminde elverişli örnekleme tekniği kullanılmıştır. Veriler betimsel araştırma deseni kullanarak analiz edilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak Grasha-Riechmann Öğrenme Stilleri

Envanteri ve Yapılandırmacı Çevrimiçi Öğrenme Ortamı Anketi olmak üzere iki farklı araç kullanılmıştır.

Grasha-Riechmann Öğrenme Stilleri Envanteri

Riechmann ve Grasha(1974) tarafından oluşturulup 1996 yılında son düzenlemeleri yapılan Öğrenme Stilleri Envanterinde toplam 60 madde bulunmakta, envanter altı öğrenme stilini onar madde ile ölçmektedir. Bu öğrenme stilleri bağımsız, katılımcı, işbirlikçi, bağımlı, rekabetçi ve kaçınan olarak tanımlanmıştır. Öğrenciler her bir madde için 5'li Likert ölçeğine göre hazırlanmış seçeneklerden (1-Kesinlikle Katılmıyorum ile 5-Kesinlikle Katılıyorum arasında) kendine uyanı işaretlemektedir. Riechmann ve Grasha (1974) tarafından yapılan çalışmada her bir kategori için güvenilirlik katsayıları şu şekilde bulunmuştur: Bağımsız (0.84), katılımcı (0.82), işbirlikçi (0.81), bağımlı (0.73), rekabetçi (0.81) ve kaçınan (0.74).Zereyak (2002) tarafından yapılan ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması çalışmasında, ölçeğin tamamına ilişkin cronbachalfa iç tutarlılık katsayısı 0.83 olarak hesaplanırken, her bir alt boyut için güvenilirlik katsayıları ise şu şekilde bulunmuştur:Bağımsız (0.73), katılımcı (0.66), işbirlikçi (0.76), bağımlı (0.66), rekabetçi (0.78) ve kaçınan (0.53). Bu çalışmada araştırmacılar tarafından güvenilirlik göstergesi olarak cronbachalpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Bu katsayılar bağımsız öğrenme stili için 0.62,katılımcı öğrenme stili için 0.67, işbirlikçi öğrenme stili için 0.72, bağımlı öğrenme stili için 0.37, rekabetçi öğrenme stili için 0.74 ve kaçınan öğrenme stili için ise 0.32 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geneli için güvenilirlik katsayısı ise 0.78 olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin altı alt boyut için öğrenme tercihlerine ilişkin ortalama değerleri, envantere bulunan sorulara verdikleri cevapların ortalaması hesaplanarak bulunmaktadır. Envanterdeki sorular her bir boyut için altışar soru arayla yerleştirilmiştir. Örnek olarak 1. sorudan başlayarak 55. soruya kadar altışar soru arayla verilen cevaplar toplanıp toplam sayı ona bölüldüğünde ilgili boyuta ilişkin ortalama puan hesaplanmaktadır. Envanterde hesaplanan ortalama puanlara göre her bir öğrenme stili için düşük, orta ve yüksek olmak üzere aralık değerleri bulunmaktadır. Tablo 1'de bu aralık değerleri görülmektedir (Grasha,1996).

Tablo 1. Grasha-Riechmann Öğrenme Stilleri Envanteri'nin Alt Boyutlarına Ait Aralık Değerleri

	Düşük	Orta	Yüksek
Bağımsız	1.0-2.7	2.8-3.8	3.9-5.0
Katılımcı	1.0-3.0	3.1-4.1	4.2-5.0
İşbirlikçi	1.0-2.7	2.8-3.4	3.5-5.0
Bağımlı	1.0-2.9	3.0-4.0	4.1-5.0
Rekabetçi	1.0-1.7	1.8-2.8	2.9-5.0
Kaçınan	1.0-1.8	1.9-3.1	3.2-5.0

Yapılandırmacı Çevrimiçi Öğrenme Ortamı Anketi

Taylor ve Maor (2000) tarafından geliştirilen bu anket beşli Likert ölçeğine göre hazırlanmış (Hiçbir zaman, Nadiren, Ara sıra, Sık sık, Her zaman) 24 maddeden oluşmaktadır. Bu anket; ilgi, eleştirel düşünce, etkileşim, öğretici desteği, karşılıklı destek ve yorumlama olmak üzere altı alt boyuttan oluşmaktadır. Ankette her bir alt boyut için ardışık olarak yerleştirilmiş dört adet soru bulunmaktadır. Öğrencilerin ilgili alt boyuta ilişkin ortalama puanları, bu sorulara verdikleri yanıtların ortalaması hesaplanarak bulunmaktadır. Öğrencilerin yapılandırmacı çevrimiçi öğrenme ortamına ilişkin beklentilerini ve görüşlerini ölçmek üzere geliştirilen bu anket Moodle öğretim yönetim siste-

minde Türkçe de dahil olmak üzere birden çok dilde sunulmaktadır. Anketinistenilen, gerçek, gerçek ve istenilen tümleşik form olmak üzere üç ayrı formu mevcuttur.

Öğrencilerin dersi aldığı 2010 bahar yarıyılı başlamadan yaklaşık 1 ay önce tüm katılımcılara Grasha-Riechmann Öğrenme Stilleri Envanteri uygulanarak öğrenme tercihleri analiz edilmiştir. Hemen ardından katılımcılara Yapılandırmacı Çevrimiçi Öğrenme Ortamı Anketi'nin istenilen formu uygulanmış ve böylece katılımcıların böyle bir ortamdan beklentileri ile ilgili bilgi elde edilmiştir. Bu bilgiler ışığında Veritabanı Yönetim Sistemleri dersi için yapılandırmacı yaklaşıma dayalı karma bir öğrenme ortamı tasarlanmıştır.

Veritabanı Yönetim Sistemleri dersi iki saati teori, iki saati uygulama olmak üzere haftada toplam dört saat olarak işlenen bir derstir. Bu dersin iki saatlik teorik kısmında öğrenciler ile yüz yüze öğretim yöntemi kullanılmış, iki saatlik uygulama kısmı için ise katılımcılara internet ortamında kullanabilecekleri bir öğretim yönetim sistemi Moodle kullanılarak oluşturulmuştur. Öğretim yönetim sistemi olarak Moodle platformunun seçilme nedeni, Moodle'nin açık kaynak kodlu ve ücretsiz bir ortam olması ve birçok araştırmacı tarafından tercih edilmesi gibi sebeplerden kaynaklanmıştır. Öğrenciler internet üzerinden bu sisteme kayıt olarak, kendileri için açılan derse katılmışlardır. Bu ortam içerisinde ilgili ders için geliştirilen materyallerin oluşturulması esnasında, dersin yüz yüze işlenen kısmında bilgisayar ve projeksiyon cihazı aracılığıyla anlatılan konular için, yeterli düzeyde görsel destek sağlanması hedeflenmiş ve materyaller buna göre geliştirilmiştir. Bu ders için toplam 12 PowerPoint sunumu ve Adobe Captivate ile hazırlanan 10 görüntülü ders materyali bahsedilen ortama yüklenmiştir. Öğrencilerin kendi bilgilerini paylaşarak yapılandırabilmesine yardımcı olması amacıyla sisteme forumlar eklenmiştir. Ders içeriğinde bulunan konuları pekiştirmek amacıyla öğrenme ortamı içerisinde öğrencilere küçük gruplar halinde birlikte çalışacakları projeler verilerek, sınıf içerisindeki arkadaşları ve dersin öğretim elemanı ile işbirlikçi çalışma olanağı sağlanmıştır.

Dersin sonunda katılımcılara Yapılandırmacı Çevrimiçi Öğrenme Ortamı Anketi'nin gerçek formu uygulanarak, öğrencilerin bu ders için geliştirilen ortamı değerlendirmeleri istenmiş ve böylece katılımcıların dersi bu ortamda almaktan memnuniyet düzeyleri hakkında bilgi edinilmesi hedeflenmiştir. Elde edilen veriler betimsel istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir.

BULGULAR

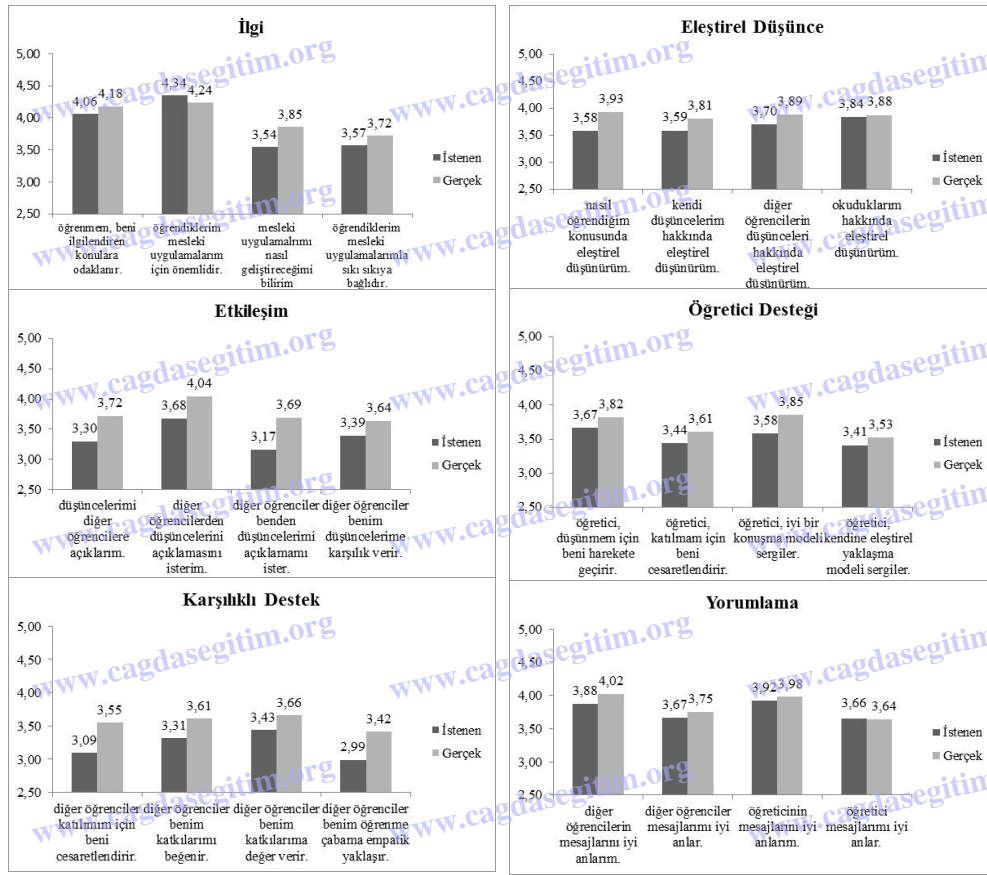
Bu çalışmada Veritabanı Yönetim Sistemleri dersine yönelik, farklı öğrenme stillerine göre yapılandırılmış karma öğrenme ortamı tasarlamak, dersi bu ortam aracılığıyla işleyip, bu ortama ilişkin öğrencilerin görüşlerini analiz etmek amaçlanmıştır. Bu çerçevede araştırmada; dersi alan öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stilleri, yapılandırmacı yaklaşıma göre tasarlanan karma öğrenme ortamına ilişkin beklentileri, görüşleri ve memnuniyet durumlarının belirlenmesi hedeflenmektedir. Bu kapsamda araştırma sorularında bir tanesi olan öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerini belirlemek amacıyla katılımcılara uygulanan Grasha-Riechmann Öğrenme Stilleri Envanteri sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Öğrenme Stilleri Envanteri'nin Alt Boyutlarına Ait Ortalama Puanları

Envanterin Alt Boyutları	Ortalama Puan	Skala Değeri
Bağımsız	3.86	Yüksek
Katılımcı	3.22	Orta
İşbirlikçi	3.76	Yüksek
Bağımlı	3.93	Orta
Rekabetçi	3.26	Yüksek
Kaçınan	2.97	Orta

Tablo 2'deki veriler incelendiğinde, katılımcıların envanterin Kaçıran, Bağımlı ve Katılımcı alt boyutlarındaki ortalama puanlarının orta düzeyde, Bağımsız, İşbirlikçi ve Rekabetçi alt boyutlarındaki ortalama puanlarının ise yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre tasarlanan karma öğrenme ortamına ilişkin öğrencilerin beklentileri, bu beklentilere göre tasarlanmış karma öğrenme ortamına ilişkin görüşleri ve memnuniyet durumları dersin başında uygulanan Yapılandırmacı Çevrimiçi Öğrenme Ortamı Anketi'nin istenen formu, aynı anketin dersin sonunda uygulana gerçek formu ile belirlenmiştir. Bu anketlere katılımcıların verdikleri cevaplara ait veriler Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Katılımcıların Yapılandırmacı Çevrimiçi Öğrenme Ortamı Anketi'nin İstenen ve Gerçek Formundaki Sorulara Verdikleri Yanıtlara Ait Ortalamalar

Şekil 1'de katılımcıların Yapılandırmacı Çevrimiçi Öğrenme Ortamı Anketi'ne verdikleri yanıtların ortalama değerleri, her bir madde için anketin istenen ve gerçek formları karşılaştırılacak biçimde verilmiştir. Şekil 1'deki veriler incelendiğinde, katılımcıların yapılandırmacı yaklaşıma göre tasarlanmış çevrimiçi öğrenme ortamı için ilgi, eleştirel düşünce, etkileşim, öğretici desteği, karşılıklı destek ve yorumlama alt boyutları açısından ortamın üzerinde bir beklentileri olduğu görülmektedir. Ayrıca anketin 2. ve 24. maddeleri dışındaki tüm maddelerde, Veritabanı Yönetim Sistemi dersi için

yapılandırmacı yaklaşıma göre tasarlanan karma öğrenme ortamına ilişkin görüşlerine ait ortalamaların, beklentiden daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır.

TARTIŞMA

Grasha-Riechmann Öğrenme Stilleri Envanteri'nde katılımcıların tercihleri analiz edildiğinde, ölçeğin *Kaçınan*, *Bağımlı* ve *Katılımcı* alt boyutlarındaki ortalama puanlarının orta düzeyde, *Bağımsız*, *İşbirlikçi* ve *Rekabetçi* alt boyutlarındaki ortalama puanlarının ise yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bilgiler, katılımcıların *Bağımsız*, *İşbirlikçi* ve *Rekabetçi* öğrenme stilleri yönünde baskın öğrenme tercihlerinin olduğu veya bu yönde tercihi olan öğrencilerin sayısının daha fazla olduğu şeklinde yorumlanabilir. Dunn ve arkadaşları (2009), 1980-1990 yılları arasında 13 üniversitede yapılan toplam 42 deneysel çalışma üzerinde gerçekleştirdikleri meta analiz sonucunda öğrenme ortam ve faaliyetlerinin, öğrencilerin öğrenme stillerine uygun olacak şekilde tasarlanmasının, öğrencilerin akademik başarısını arttıracığı sonucuna ulaşmışlardır. Manochehr'e (2006) göre öğrenme stilleri, özellikle internet tabanlı öğretimde öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen en önemli faktörlerden biri olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle bu çalışmada öğrenme ortamı, öğrenme faaliyetleri ve öğrenme materyalleri geliştirilirken, öğrencilerin öğrenme stilleri ile ilgili elde edilen bilgilerden faydalanılmıştır.

Öğrenme faaliyetleri öncesinde katılımcılardan edinilen bir başka bilgi ise, katılımcıların yapılandırmacı yaklaşıma göre tasarlanmış karma öğrenme ortamına ilişkin beklentileridir. Bunu öğrenmek amacıyla uygulanan Yapılandırmacı Çevrimiçi Öğrenme Ortamı Anketi'nin istenen formuna katılımcıların verdikleri yanıtlar analiz edildiğinde, katılımcıların bu tür ortamdan beklentilerinin ortamın üzerinde, yükseğe yakın olduğu görülmüştür. Anket maddelerinden *Karşılıklı Destek* alt boyutunda yer alan "diğer öğrenciler katılımlım için beni cesaretlendirir" şeklindeki madde, katılımcıların en düşük (Ortalama=3.09) beklentisi olan madde olmasına rağmen, *İlgi* alt boyutunda yer alan "öğrendiklerim mesleki uygulamalarım için önemlidir" şeklindeki madde ise, katılımcıların en yüksek beklentisi olan madde olmuştur. Öğrenme ortamı, öğrenme faaliyetleri ve öğrenme materyalleri geliştirilirken yine burada elde edilen bilgilerden faydalanılmıştır.

Tüm bu bilgiler ışığında Veritabanı Yönetim Sistemi dersi için yapılandırmacı yaklaşıma göre bir karma öğrenme ortamı tasarlanmıştır. Bu ortam içerisinde, geleneksel okuma parçaları olarak sunulan ders materyalleri, farklı öğrenme tercihlerine sahip katılımcılara hitap edecek şekilde, PowerPoint ve Macromedia Captivate ile hazırlanan sunumlar ve görüntülü derslerle zenginleştirilmiştir. Katılımcıların birbirlerine karşılıklı destek olabilmeleri ve öğreticiden de destek alabilmeleri amacıyla ortam içerisinde forumlar oluşturulmuştur. Katılımcılar ortama internet üzerinden istedikleri herhangi bir zamanda erişebildikleri için, kendi öğrenme süreçleri ile ilgili sorumluluk almışlar ve ayrıca geleneksel ortamda tartışma ile gerçekleştirilebilecek olan sınıf içi etkileşimi daha esnek bir ortamda elde etmişlerdir. Zira konu ile ilgili Meyer (2003), forumların asenkron bir araç olması nedeniyle buradaki bilgilerin kalıcı olması ve öğrencilerin istedikleri zaman erişebilmesi sebebiyle, geleneksel öğrenme ortamlarını desteklemede kullanılabileceğini vurgulamıştır. Aynı şekilde Lim ve Morris (2009) araştırmalarında karma öğrenme ortamlarının genel yapısı nedeniyle farklı öğrenme stillerine hitap edebileceğini belirtmişlerdir. Bu yönleriyle geliştirilen karma öğrenme ortamının öğrenen merkezli bir yapısı olduğu savunulabilir. Bunun yanı sıra öğrenme ortam ve faaliyetleri tasarlanırken dikkat edilen bir husus da dersin gerçek yaşam problemlerine yönelik işlenebilmesidir. Bu hususta katılımcılara küçük gruplar halinde çalışabilmeleri için projeler verilmiştir. Böylece katılımcılara, çalışma arkadaşları ile etkileşime girerek kendi kendine öğrenme imkanı sağlanmıştır.

Dersin tasarlanan bu ortam aracılığıyla işlenmesinden sonra katılımcıların öğrenme ortamına ilişkin memnuniyet düzeylerini görmek amacıyla Yapılandırıcı Çevrimiçi Öğrenme Ortamı Anketi'nin gerçek formu uygulanmıştır. Katılımcıların bu ankete verdikleri yanıtlar analiz edildiğinde, 2. ve 24. maddeler dışındaki tüm maddelerde, ortamın beklentileri karşıladığı görülmektedir. Anketin gerçek formunda katılımcıların verdiği yanıtlardan en düşük ortalamaya sahip madde (3.42) Karşılıklı Destek alt boyutunda yer alan "diğer öğrenciler benim öğrenme çabama empatik yaklaşır" olurken, en yüksek ortalamaya sahip madde (4.24) ise İlgili alt boyutunda yer alan "öğrendiklerim mesleki uygulamaların için önemlidir" olmuştur. Bu sonuçlar öğrencilerin, dersin mesleki yaşantılarında sıklıkla kullanacakları konuları kapsadığı ve tasarlanan ortamın öğrencilerin birbirinden yardım alma konusunda beklentilerini tam olarak karşılayamadığı şeklinde yorumlanabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma katılımcıların öğrenme stillerini analiz edip, buradan elde edilen bilgiler ışığında Veritabanı Yönetim Sistemleri dersine yönelik karma öğrenme ortamı tasarlayarak, katılımcıların bu ortama ilişkin beklenti ve memnuniyet düzeylerini araştırmak amacıyla gerçekleştirmiştir. Çalışmanın sonunda, katılımcıların öğrenme stili envanterinin Kaçıman, Bağımlı ve Katılımcı alt boyutlarındaki ortalama puanlarının orta düzeyde, Bağımsız, İşbirlikçi ve Rekabetçi alt boyutlarındaki ortalama puanlarının ise yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Çalışmada ayrıca katılımcıların dersi bu ortam aracılığıyla almaktan memnun oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada elde edilen bilgiler ışığında, bundan sonra yapılacak çalışmalarda katılımcıların öğrenme stilleri birden fazla öğrenme stili ölçeği kullanılarak analiz edilip, katılımcıların öğrenme stilleri ile bu stillere göre geliştirilen öğrenme materyallerini tercih etme düzeyleri arasındaki ilişki ve ayrıca öğrenme stilleri ile ders başarıları arasındaki ilişki incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Akoyunlu, B. (1995). Bilgi Teknolojilerinin Okullarda Kullanımı ve Öğretmenlerin Rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 105-109.
- Akpınar, E. ve Ergin, Ö. (2005). Yapılandırıcı Kuramda Fen Öğretmeninin Rolü. *İlköğretim Online*, 4(2), 55-64.
- Arıkan, Y. (2006). Web Destekli Etkin Öğrenme Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Ders Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(1), 23-41.
- Arkün, S. ve Aşkar, P. (2010). Yapılandırıcı Öğrenme Ortamlarını Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 32-43.
- Bellefeuille, G. L. (2006). Rethinking Reflective Practice Education in Social Work Education: A Blended Constructivist and Objectivist Instructional Design Strategy for a Web-Based Child Welfare Practice Course. *Journal of Social Work Education*, 42(1), 85-103.
- Chen, S. (2007). Instructional Design Strategies for Intensive Online Courses: An Objectivist-Constructivist Blended Approach. *Journal of Interactive Online Learning*, 6(1), 72-86.
- Dalsgaard, C. and Godsk, M. (2007). Transforming Traditional Lectures into Problem-Based Blended Learning: Challenges and Experiences. *Open Learning*, 22(1), 29-42.

Das, J.P. (1988). Simultaneous-Successive Processing and Planning: Implications for School Learning. *Learning Strategies and Learning Styles* (Ed: Dans Ronald R. Schmeck), 101-129, New York: Plenum Press.

Dunn, R. and Dunn, K. (1993). *Teaching Secondary Students through their Individual Learning Styles: Practical Approaches for Grades 7-12*. Boston: Allyn and Bacon.

Dunn, R., Honigsfeld, A., Doolan, L. S., Bostrom, L., Russo, K. and Schiering, M. S. (2009). Impact of Learning-Style Instructional Strategies on Students' Achievement and Attitudes: Perceptions of Educators in Diverse Institutions. *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 82(3), 135-140.

Ekici, G. (2002). Gregorc Öğrenme Stili Ölçeği. *Eğitim ve Bilim*, 27(123), 42-48.

Felder, R. M. and Silverman, L. K. (1988). Learning and Teaching Styles in Engineering Education. *Journal of Engineering Education*, 78(7), 674-681.

Grasha, A. F. (1996). *Teaching With Style: A Practical Guide to Enhancing Learning by Understanding Teaching And Learning Styles*: Alliance Publishers.

Gregorc, A. F. (1979). Learning/Teaching Styles: Potent Forces Behind Them. *Educational Leadership*, 36, 234-237.

Huang, H. (2000). Instructional Technologies Facilitating Online Courses. *Educational Technology*, 40(4), 41-46.

Hunt, D.E. (1979). Learning Style and Student Needs: An Introduction to Conceptual Level. *Student Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Programs* (Ed: Dans James W. Keefe), 27-38, Reston, VA: National Association of Secondary School Principals (NASSP).

Jonassen, D. H. and Grabowski, B.L. (1993). *Handbook of Individual Differences, Learning, and Instruction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Jonassen, D., Davidson, M., Collins, M., Campbell, J. and Haag, B. B. (1995). Constructivism and Computer-Mediated Communication in Distance Education. *American Journal of Distance Education*, 9(2), 7-26.

Keefe, J. W. (1987). *Learning Style Theory and Practice*. Reston, Virginia: National Association of Secondary School Principals.

Kesal, F. and Aksu, M. (2005). Constructivist Learning Environment in ELT Methodology II Courses. *Hacettepe University Journal of Education*, 28, 118-126.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development*. NJ: Prentice-Hall Englewood Cliffs.

Lim, D. H. and Morris, M. L. (2009). Learner and Instructional Factors Influencing Learning Outcomes within A Blended Learning Environment. *Educational Technology & Society*, 12(4), 282-293.

Manochehr, N. N. (2006). The Influence of Learning Styles on Learners in e-learning Environments: An Empirical Study. *Computers in Higher Education Economics Review*, 18(1), 10-14.

Marshall, C. (1990). The Power of The Learning Styles Philosophy. *Educational Leadership*, 48(2), 62.

Meyer, K. A. (2003). Face-to-face Versus Threaded Discussions: The Role of Time and Higher-Order Thinking. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(3), 55-65.

Moallem, M. (2001). Applying Constructivist and Objectivist Learning Theories in The Design of a Web-Based Course: Implications for Practice. *Educational Technology & Society*, 4(3), 113-125.

Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Peker, M. (2003). Kolb Öğrenme Stili Modeli. *Milli Eğitim Dergisi*, 157, 185-192.

Reinert, H. (1976). One Picture Is Worth a Thousand Words? Not Necessarily! *The Modern Language Journal*, 60, 160-168.

Riechmann, S. W. and Grasha, A. F. (1974). A Rational Approach to Developing and Assessing The Construct Validity of a Student Learning Style Scales Instrument. *The Journal of Psychology*, 87(2), 213-223.

Rovai, A. P. (2004). A Constructivist Approach to Online College Learning. *The Internet and Higher Education*, 7(2), 79-93.

Savaş, B. (2007). Yapılandırmacı Öğrenme. *Eğitim Psikolojisi* (Ed: A. Kaya), 1411-434, Ankara: Pegem Yayıncılık.

Taylor, P. and Maor, D. (2000). *Assessing The Efficacy of Online Teaching with The Constructivist On-Line Learning Environment Survey*. Paper Presented at the 9th Annual Teaching Learning Forum, Perth: Curtin University of Technology.

Wink, J. and Putney, L. A. G. (2002). *A Vision of Vygotsky*. Boston: Allyn and Bacon.

Young, M. R., Klemz, B. R. and Murphy, J. W. (2003). Enhancing Learning Outcomes: The Effects of Instructional Technology, Learning Styles, Instructional Methods, and Student Behavior. *Journal of Marketing Education*, 25(2), 130-142.

Zereyak, E. (2002). Grasha – Riechmann Öğrenme Stilleri Ölçeği Öğrenci Formunun Türkçeye Uyarlaması. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(8), 251-267.

BEŞ YAŞ ÇOCUKLARININ REKLAM KAVRAMI HAKKINDAKİ DÜŞÜNCELERİNİN İNCELENMESİ A STUDY ON THE VIEWS OF 5-YEARS-OLD CHILDREN ON THE CONCEPT OF ADVERTISING

Tuğba DOĞAN*

Sadegül AKBABA ALTUN**

Gelengül HAKTANIR***

ÖZ

Araştırmada çocukların reklam kavramı hakkındaki düşüncelerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ili Çankaya ilçesinden alt ve üst sosyoekonomik gruba temsil ettiği düşünülen biri bağımsız anaokulu diğeri ilköğretim bünyesinde bulunan anasınıfına devam eden 30 beş yaş grubu çocukları oluşturmuştur. Araştırmanın amacı doğrultusunda veriler nitel araştırma yöntemlerinden biri olan görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Görüşme formundaki sorular yapılandırılırken alan yazından yararlanılmıştır. Görüşmede, reklamın anlamı, reklamlarla nerelerde karşılaşıldığı, reklamın gerçekçiliği ve en çok sevilen reklam konuları ele alınmıştır. Elde edilen veriler nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi ile değerlendirilerek beş yaş grubu çocuklarının reklam kavramı hakkındaki düşünceleri betimlenmiştir. Araştırmanın sonucunda alt sosyoekonomik düzeydeki ailelerden gelen çocukların daha çok fizyolojik ihtiyaçlarını kapsayan reklamlar dikkatlerini çektiği saptanırken üst sosyoekonomik düzeydeki ailelerden gelen çocukların ilginç buldukları, eğlendikleri reklamlara dikkat ettikleri belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Çocuk, reklam, okul öncesi dönem, tüketici kimliği, sosyal öğrenme kuramı

ABSTRACT

This study is designed to explore children's opinions about the concept of advertisement. The sampling included thirty 5 - year olds who attend two schools (one independent and one MoNE school) in Çankaya neighborhood in Ankara. The data was collected through interviews with semi structured questions. When forming the questions,

* Arş. Gör., Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
e-posta: idogan@baskent.edu.tr

** Doç. Dr., Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
e-posta: akbabas@baskent.edu.tr

*** Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi
e-posta: haktanir@education.ankara.edu.tr

literature was reviewed and the form was designed accordingly. The interview included themes such as the meaning of and, where to face with ads, their realness and the ads children liked the most. The data was analyzed through content analysis and the opinions of 5 - year olds were described. To conclude, those at the lower income level, paid attention to the ads addressing the physiological needs whereas those at the higher level mentioned about the ads they found interesting and/or they enjoyed.

Keywords: Child, advertising, earlychildhood, consumer identity, social learning theory

GİRİŞ

Çocuklar küçük yaşlardan itibaren televizyon ile etkileşim halindedir. Bu nedenle reklam denildiğinde ilk akla gelen televizyon reklamları olmaktadır. Televizyon, çocuklar ve gençler için reklamın görülmesinde birincil araçtır. Televizyon karşısında çok fazla zaman harcayan çocuğun çok sayıda reklam spotuyla karşılaşması doğaldır (Calvert, 2008; Önder ve Balaban Dağal, 2005; Story ve French, 2004).

Reklam; insanları gönüllü olarak belli bir davranışta bulunmaya ikna etmek, belirli bir düşünceye yönlendirmek, dikkatlerini bir ürüne, hizmete, fikir veya kuruluşa çekmeye çalışmak, onunla ilgili bilgi vermek, ona ilişkin görüş ve tutumlarını değiştirmelerini veya belirli bir görüşü ya da tutumu benimsemelerini sağlamak amacıyla oluşturulan duyurudur. Reklamlar içerdikleri kurgu, yaratıcılık, renkler, müzik, oyuncular, mekân gibi estetik bileşenler bakımından eğlenceli olmakla birlikte tehlike de arz edebilmekte, geleceğin bireylerinin tüketimin gerekli bir eylem olduğunu düşünmelerinde çok önemli bir rol oynamaktadır (Öncel Taşkıran, 2005).

Reklamın çocuk üzerindeki etkisi, çocuğun reklama ne kadar dikkat ettiğine, reklamın içeriğini ne kadar hatırladığına, reklamın amacını nasıl anladığına bağlı olmakla birlikte reklamlar çocuğun daha sonraki satın alma davranışını etkilemektedir (Calvert, 2008). Çocuk reklamları ilişkisinde sadece izleyen, pasif bir konumda bulunmamakta, hatta pek çok reklamda çocuk, reklamda ifade edilen ticari mesajı aktaran karakter olarak da sunulmaktadır. Bu özelliğe büründüğünde reklamda kullanılan çocuk karakter, reklamı izleyen yaşının özdeşim kurabileceği, dolayısıyla çocuğun reklamı yapılan markaya çocuğun yönlendirilmesinde etkili olan bir yapı kazanmaktadır. Bu noktada reklamın çocuğun bir tüketici olarak tercih yapmasındaki etkisi kendini göstermektedir. Reklamlar çocuklar için bir bilgilendirme, eğlenme ve öğrenme kaynağı olma özelliğini de taşımaktadır. Çocukların kullandıkları reklamların çocuklar üzerindeki özdeşim kurma ve harcama biçimlerini oluşturma etkisinin yanı sıra, yetişkinler cephesinde de bir samimi hava, sıcaklık, sempatiklik oluşturma özelliği söz konusudur.

Çocuğun bağlı olmak istediği, özendiği grupları yansıtan ya da sevdiği ünlü bir kişinin kullandığı reklamlar; tüketilecek markalar, tüketim biçimleri ve dolayısıyla kendisinin ya da anne-babasının satın alma davranışının ne yönde gerçekleştirilmesi gerektiği konusunda çocuğu harekete geçirecek bir etkiyi ortaya koyacaktır. Dolayısıyla çocuğun satın aldığı ürünlerin ve özellikle de belli markaların ona yansıttığı bir kimliğin varlığı ile markaların çocuk kişiliğinin oluşumundaki psikolojik etkileri göz ardı edilmemelidir. Çocuğa tüketilecek markanın ne olduğu konusundaki bilgi, belli bir marka ürün kullanmanın özenilen belli bir gruba aidiyeti sağlayan ve kişiye bir kimlik kazandıran özelliği ile ilişkilendirilerek sunulmakta, böylece tüketici olarak tüketim biçimleri ve alışkanlıklarının oluşması sağlanmaktadır (Temel ve Yeygel, 2005). Bu bağlamda Aşçı'nın (2006) televizyondaki çizgi ve animasyon karakterlerinin farklı yerleşim yerlerinde yaşayan çocukların tüketici davranışlarına etkisi-

ni incelediği çalışmada; çocukların %90,7'sinin reklamlarda izledikleri çizgi ya da animasyon karakterlerin reklamını yaptıkları ürünleri satın almak ya da anne ve/veya babalarına satın aldirtmak istedikleri, %90,7'sinin üzerinde çizgi ya da animasyon karakter olan ürünleri satın aldıkları saptanmıştır.

Çocuklar, iki yaşından itibaren reklam sloganlarını söylemeye başlamakta, daha sonraki yaşlarda ise, reklam sloganlarını ezbere okuyarak anne-babalarını şaşırtmakta, hatta endişelendirmektedir. Yaşları büyüdükçe sloganların ezberlenme eğilimi azalmakta, markaların ezberlenme eğilimi artmaktadır (Kapferer, 1991; Özgen, 2000). Sekiz yaşından önce çocuklar reklamın amacının “satın alma kararlarında yardımcı olmak” olduğuna inanmakta, reklamların özel ürünlerin alınması için ikna etme konusunda düzenlendiğinin farkında olmamaktadır (Calvert, 2008).

Okul öncesi dönemde benmerkezci düşünce yapısına sahip olan çocuklar başkalarının görüşlerini kavramakta zorluk çekmektedirler. Bu nedenle, reklamlarda söylenenlerin “tek yanlı, abartılı ve yönlendirici” olduğunu kavrayamamakta ve kolayca etki altında kalmaktadırlar. Reklamlarda gördüğü ürünlere hemen sahip olmak istemekte ve hiçbir açıklamayı kabul etmemektedirler. Sürekli hareket halinde olduklarından ve kolay izlenip tüketildiklerinden, diğer programlara göre çocukların ilgisini daha fazla çeken reklamlar, çocukların zihinlerini tüketme arzusu ve marka istekleri ile doldurmaktadır. Bugünün çocukları, televizyon yoluyla sosyalleştiklerinden, geçmiş nesillere göre tüketime daha açık hale gelmektedirler (Kula Demir, 2006).

Televizyon reklamları küçük çocuklar üzerinde büyük çocuklara göre daha etkili olmaktadır. Diğer yandan anne-babaların görüşlerine göre, dört- altı yaş çocuklarının reklam programlarından etkilendikleri ve sırasıyla oyuncak, gıda ve yiyecek gibi ürünlere yöneldikleri belirlenmiştir (Önder ve Balaban Dağal, 2005).

Kapferer (1991) reklamların çocuklar üzerindeki etkilerini yönlendirilen ve eleştirebilen çocuk yaklaşımları ile açıklamaya çalışmıştır. Reklamların çocukları yönlendirdiğini iddia eden görüşe göre, öğretim ve bilinçaltını etkileme yöntemlerinden yararlandığını ve reklamların çocukları yönlendirmesinin kaçınılmaz olduğunu savunmaktadır. Eleştirebilen çocuk yaklaşımı ise, çocuğun bir yetişkin ile aynı bilişsel donanım ve savunma sistemlerine sahip olduğunu, dolayısıyla reklamlarla başa çıkabileceğini varsaymaktadır. Bu modele göre, reklamlar duygusal ve bilişsel tepkiye yol açmaktadır. Duygusal tepki, reklamların sunulduğundan zevk alma tepkisidir. Bilişsel tepki ise, çocuğun reklamda verilen bilgilerin analizini yapmasını, mesajın görsel ve sözel içeriğini çözümleyerek düşünce süzgecinden ve elemeyi geçirmesini kapsar. Bu içerik, düşünce süzgecinin üzerinde kalmayı başarırsa çocuk ilgisini reklamı yapılan ürüne yöneltir ve anne-babasından o ürünü satın almasını isteyebilir (Akt. Özgen, 2000).

Araştırmalar alışveriş sırasında çocukların ailelerine eşlik ederken, beş yaşında bağımsız alışverişe yönlendirildiklerini, yedi yaşındayken de hemen hemen hepsinin bağımsız olarak alışveriş yaptıklarını göstermektedir (Özgen, 2003). Çocukları ticari mesajlara (reklamlara) maruz bırakmak, ebeveyn-çocuk anlaşmazlığı, sinizm (iyiliğe inanmama), obezite ve muhtemel materyalist davranışlar gibi olumsuz durumlara neden olabilir (Calvert, 2008). Yine araştırmalar, çocukların tüketimde etkin bir rol oynadıklarını, dört-beş yaşlarında tüketici rolünü üstlenen çocukların, dokuz-on yaşlarında bilinçli bir tüketici olmaya başladıklarını, on iki yaşından itibaren ise toplumda tüketici olarak yerlerini almaya başladıklarını göstermektedir (McNeal, 1979; Özgen, 2003).

Televizyon reklamlarının çocuklar üzerindeki olumsuz etkileri birçok araştırmada (Anonymous, 2006) belirtilmiştir. Bu nedenlerden dolayı çocukluktan başlayarak tüketim konusunda bilinçlendirme yapılmalıdır. Bu bağlamda Buijzen'in (2009) çocukların televizyonda yer alan yiyecek reklamlarına tepkisini düzenlemede ebeveyn iletişim türünün etkililiğini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada

çocukların reklama maruz kalmasının ebeveyn tarafından kısıtlanması sadece sekiz yaşından küçük çocuklarda etkili olduğu belirtilmiştir. Çocukları reklamların etkilerinden korumada ebeveynlerin etkin müdahalesi, üzerinde düşünülmüş yorumlar yapma, televizyon reklamları hakkında yargıda bulunma, reklamın doğasını ve satış amacının etkili bir şekilde açıklanması olarak tanımlanmaktadır. Sınırlayıcı müdahale ise çocuğu reklamlardan koruma ve reklamın etkisini azaltma olarak belirtilmiştir. Bu müdahale yönteminde çocukları reklam kanallarından koruyan aile kuralları vardır (Buijzen, 2009).

Çocukların reklamları algılama biçimleri ve reklamlardan edindikleri marka, ürün ve tüketim yönelimleri ile ilgili olarak reklamlardan edindikleri bilgiler tüketici olarak çocukların gelişiminde etkili olmaktadır. Bu nedenle özellikle okul öncesi dönemde bulunan çocukların reklam kavramından ne algıladıklarının belirlenerek bu doğrultuda bu çocukları bilinçli tüketime yöneltebilecek önlemlerin alınması önemli yer tutmaktadır. Bu düşünceden hareketle, bu çalışmada beş yaş grubu çocuklarının reklamlar hakkında ne düşündüklerini belirlemek ve bu doğrultuda öneriler sunmak amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışmada okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların reklam kavramına ilişkin düşüncelerini derinlemesine ve bütüncül bir bakış açısıyla anlamak için nitel araştırma yöntemi seçilmiştir.

Araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden tabakalı amaçlı örnekleme (Patton, 1990) tekniği kullanılmıştır. Bu çalışmanın amacı farklı katmanlarda ortak noktalardan ziyade farklılıkları ortaya çıkarmaktır. Bu örnekleme grubunda örnekleme grupları da maksimum çeşitlilik kadar fazla değildir. Her bir katman kendi içinde homojen bir özelliğe sahiptir. Bu örnekleme rastgele katmanlı örnekleme; amaçlı olması, örneklemin küçük olması ve genelleme amacı taşıması bakımından farklılık göstermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Örnekleme seçimi 2008-2009 öğretim yılında, Ankara ili Çankaya ilçesinden alt ve üst sosyoekonomik gruba temsil ettiği düşünülen iki okul alınarak amaçlı örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Her iki okul aynı bölgede, yakın mesafelerde yer almakta, fakat MEB anasınıfına devam eden çocuklar alt sosyoekonomik düzey ailelerden gelmekte, bağımsız anaokuluna devam eden çocuklar ise üst sosyoekonomik düzey ailelerden gelmektedir. Bu okulların okul müdürlerine araştırmanın kapsamı, nasıl gerçekleştirileceği, hangi soruların sorulacağı konusunda bilgi verilmiştir. Araştırmanın örnekleme toplam 30 çocuk dahil edilmiştir. Araştırma kapsamına alınan çocukların 15'i (7 kız, 8 erkek) Bağımsız Anaokulundan, 15'inde (8 kız, 7 erkek) bir devlet ilköğretim okuluna bağlı ana sınıfındadır. Çocuk sayıları 2008-2009 öğretim yılında belirtilen okullardaki okul öncesi dönem çocuklarının mevcududur.

Araştırmanın amacına yönelik olarak, araştırmacılar tarafından okul öncesi eğitim ve medya ile ilgili literatür tarandıktan sonra yapılandırılmış "Görüşme Formu" hazırlanmış, formun geçerliği için okul öncesi eğitim alanında uzmanların görüşüne başvurulmuştur. Veriler görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Bu formda, kısaca araştırmanın amacı, görüşmenin nasıl yapılacağı ve süresi belirtildikten sonra görüşme soruları yer almıştır. Görüşme formunda, "Reklam ne demektir?, Reklam nerede olur?, Bana bir reklam söyler misin?, Bu reklamda en çok neyi seviyorsun? Neden?, Reklamlar gerçek midir? Neden?, Sence neden reklamlar var?, Sen bir reklam yapmak istersen neyin reklamını yaparsın?Resmini yapar mısın? soruları yer almıştır.

Araştırmada veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen ve altı araştırma sorusunu içeren "Görüşme Formu"nun 30 çocuğa tek tek uygulanmasıyla toplanmıştır. Görüşmeler sınıf ortamında, araş-

tirmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler en az 15 dakika, en çok 25 dakika sürmüştür. Çocuklara yöneltilen soruların ardından, çocuklardan konu ile ilgili resim yapmaları istenmiştir.

Gerçekleştirilen görüşmeler görüşme formuna kaydedilmiştir. Kaydedilen görüşmeler matrise aktararak görselleştirilmiştir. Çocukların sorulara verdikleri yanıtlar analiz edilip sorulan sorulara göre kavram haritasına dönüştürülmüştür. Daha sonra alan yazından elde edilen bilgiler ışığında, çocukların yaptıkları resimler değerlendirilerek, sorulara verdikleri cevaplarla tutarlılık açısından ele alınmış, çalışmanın amacı doğrultusunda içerik analizi yapılmış ve kategoriler oluşturulmuştur. Kategoriler reklamın sırası, süresi, işlevi, içerik ve özellik olarak ele alınmıştır.

Çocukların cevapları kategorize edilirken çalışmanın güvenilirliği açısından alan uzmanı dokuz kişiye birbirinden bağımsız olarak sunulmuştur. Her bir cevap uzman görüşlerine göre çoğunlukla hangi kategoride kabul edildiyse o kategoriye atanmıştır (%50'nin üstü çoğunluk olarak kabul edilmiştir).

BULGULAR VE TARTIŞMA

Beş yaş grubu çocuklarının reklam kavramına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmadaki bulgular aşağıda görüşme sorularına paralel olarak sunulmuştur.

Çocuklara “*Reklam Ne Demektir?*” sorusu sorulmuş çocukların verdikleri yanıtlar; reklamın sırasına, süresine, tanımına, işlevine, içeriğine, özelliğine göre Şekil 1’deki gibi kategorize edilmiştir.

SIRA	SÜRE	İŞLEV	İÇERİK	ÖZELLİK
Filmler bitince reklam geliyor.	Az başlar, hemen biter. Az süren bir şeydir. Uzun sürmez.	İnsanlar izler. Öğrenmemiz için yapılan bir şeydir. Yapılan şeylerin tanıtımı, kampanyası. Çocuklara bir şey göstermek içindir. Bir şeyleri anlıyoruz, görüp alıyoruz. Bazen kandırır, bazen kandırmaz. İnsanların izlenmesi için yapılan film. İnsanların, her şeyin çıktığı bir şey. Reklam izlemek sessiz durmaktır.	Resim geliyor, içindekiler hareket ediyor. Yemek falan yapılır. Yemek falan gösteriyorlar, haberler gelebilir. Köpekler vardır, toplar vardır. Haberler vardır. Çizgi film izleriz.	Sesi olan bir şey. Oynanan bir şey. İzlenen, film olan şey. Televizyondaki şey. Hep televizyonlarda oluyor. Programlarda olur. Şarkılıdır. Güzel bir şey. Kötü şeyler olabilir, iyi şeyler olabilir. Reklamlar abuk subuk. Komik. Çocukların eğlenceli olması. İzlenen bir şeydir. Paralı olan reklamlar kandırır. Market reklamları kandırmaz. Çünkü, biz marketten alıyoruz hep.

Şekil 1. Çocukların “Reklam Ne Demektir?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Kategorileri.

Çocuklar reklamı tanımlarken, “filmlerden sonra çıkıyor” diyerek sırasına göre tanımlamışlardır. Yine çocuklar reklamla ilgili olarak “az süren bir şey” olarak süresine göre fikirlerini beyan etmişlerdir. Çocuklar reklamların işlevlerine göre de tanımlamışlardır. Reklamların işlevlerini “insanların izlediği, öğrenilmesi gereken bir şey, çocuklara bir şey göstermek, bazen bizi kandıran bir şey” şeklinde ifade etmişlerdir. Reklamların içerikleri çocuklar tarafından resim ve hareket, yemek, köpek, haber ve çizgi film şeklinde belirtilmiştir. Reklamların özellikleri de çocuklarca “sesli, oynayan, izlenen, film olan, her televizyonda olan, şarkılı, güzel, komik, abuk subuk, eğlenceli” şeklinde ifade edilmiştir. Burada televizyon reklamlarının bizi kandırabileceği ama market reklamlarının kandırmayacağı belirtilmiştir.

“**Reklam nerede olur?**” sorusuna 30 çocuktan 25’i “**televizyon**” cevabını vermiştir. Buna ek olarak ise birkaç çocuk; sinema, tiyatro, bilgisayar, radyo, alışveriş merkezi gibi cevaplar vermişlerdir. Bu cevaplar genellikle üst sosyoekonomik düzeydeki ailelerden gelen çocuklardan gelmiştir.

Çocukların “**Bana bir reklam söyler misin?**” sorusuna verdikleri cevaplar incelediğinde alt sosyoekonomik düzeydeki ailelerden gelen 15 çocuktan beşinin yiyecek reklamlarını söyledikleri saptanmıştır. Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramına göre; öncelikli ihtiyaçlar yeme, içme, barınma gibi fizyolojik ihtiyaçlardır. Bu nedenle bu çocuklar, öncelikli ihtiyaçlarının yer aldığı reklamları söyledikleri düşünülmektedir. Üst sosyoekonomik düzeydeki ailelerden gelen çocuklar daha çok onları eğlendiren, onların keyif almasını sağlayan reklamları söylemişlerdir (çizgi film, maximum reklamı, TRT Çocuk Kanalı, Turkcell reklamı gibi.). Çocukların ilgilerini; çizgi film reklamlarında çizgi film kahramanları, maximum reklamında yarış arabası, Turkcell reklamında ise Selocanlar çekmektedir. Çocuk reklamla ilişkisinde sadece izleyen, pasif bir konumda bulunmamakta, hatta pek çok reklamda çocuk, reklamda ifade edilen ticari mesajı aktaran karakter olarak da sunulmaktadır. Bu özelliğe büründüğünde reklamda kullanılan çocuk karakter, reklamı izleyen yaşının özdeşim kurabileceği, dolayısıyla reklamı yapılan markaya çocuğun yönlendirilmesinde etkili olan bir yapı kazanır (Temel ve Yeygel, 2005). Ayrıca, bu çalışma Önder ve Balaban Dağal (2005) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucu ile paralellik göstermiştir. Bu çalışmanın bulgularında da çocukların reklamlardan etkilendikleri ve oyuncak, gıda ürünlerini almak istedikleri ortaya konmuştur.

Alt sosyoekonomik düzeyden gelen aileler, çocukların alışveriş esnasındaki bazı isteklerine çok pahalı diyerek karşı çıkmakta, çocuklar ise isteklerini daraltarak bu çerçevede istek belirtmektedirler. Reklamların gerçek olup olmaması ile ilgili düşüncelerini sosyal öğrenme kuramında bahsedildiği gibi ebeveynlerinin reklamlar hakkındaki tutumlarına göre şekillendirmektedirler.

Araştırmaya dahil edilen çocuklardan 18’inin “**Reklamlar gerçek midir?**” sorusuna “**Gerçek Değildir**” şeklinde cevap verdikleri bulunmuştur. Gerçek olmama gerekçesi olarak ise, reklamların televizyonda yer alması, televizyonda yer alan şeylerin ise gerçek olmadığıdır. Bu cevabı veren çocukların çoğunluğu alt sosyoekonomik düzeydeki ailelerden gelen çocuklardır. Onlar gerçek olmama gerekçesine; reklamlarda gösterilen ürünlerin fiyatlarının bazen aynı olmadığı görüşünü de eklemiştir. Alt sosyoekonomik düzeydeki bir aileden gelen çocuğun reklamların gerçek olmama nedeni olarak getirdiği eleştiriler; mesajın görsel ve sözel içeriğini çözümleyerek düşünce süzgecinden ve elemeyen geçirilmesini kapsar. Yani çocuk, reklamda gördüğü ürün fiyatının alışverişe gittiğinde aynı olmaması nedeniyle reklamı gerçek olarak düşünmemekte, bu nedenle de reklamın kandırıldığını söylemektedir. Bu noktada ailenin çocuğun bu fikri edinmesinde etkisi düşünülmektedir. Sosyal öğrenme kuramına göre; kuramın en önemli ögesi modeldir. İnsanların bir davranışı öğrenebilmeleri için, o davranışın başkaları (model) tarafından nasıl yapıldığını görmeleri gerekmektedir (Korkmaz, 2002).

Reklamlar “*gerçektir*” yanıtını daha çok üst sosyoekonomik düzeydeki ailelerden gelen çocuklar vermişlerdir. Buna gerekçe olarak ise; insanların dünyada yaşaması ve reklamı yapılan şeylerin insanlar için üretilmesini ve reklamlarda da insanların oynamasını göstermişlerdir. Bu çocukların reklamda gördükleri nesnelere ve ürünleri istedikleri zaman temin edebilme gücüne sahip ailelerden geliyor olmaları reklamın onlarda gerçek olduğunu düşünmelerine yol açmış olabileceği düşünülmektedir. Okul öncesi dönemdeki çocuklar, ben merkezli düşünce yapısına sahip olduklarından başkalarının görüşlerini kavramakta zorluk çekmektedirler. Bu nedenle, reklamlarda söylenenlerin “tek yanlı, abartılı ve yönlendirici” olduğunu kavrayamamakta ve kolayca etki altında kalmaktadırlar (Kula Demir, 2006).

Çocuklara yöneltilen “*Sence neden reklamlar var?*” sorusuna, 30 çocuktan 8’inin “*İzleyelim diye*” yanıtını verdiği belirlenmiştir. Bu cevabın dışında, bu soruya; “Mola verelim diye”, “Hangi film olacağını görelim diye”, “Hiçbir işe yaramıyor”, “Nerden alacağımızı gösteriyor”, “Tanıtım olsun, ona göre alışveriş yapalım diye”, “Çocukları eğlensin, annelerine aldırınlar diye”, “Para kazanmak için”, “Diziler olduğu için”, “Canımız sıkılmasın diye”, “Tanıyıp alalım diye” şeklinde cevaplar verilmiştir.

Çocuklara son olarak yöneltilen “*Sen bir reklam yapmak istesen neyin reklamını yapardın?*” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde; “*Bana bir reklam söyler misin?*” sorusuna verdikleri cevaplarla paralellik izlediği bulunmuştur. Yani çocuk, hatırında kalan, ilgisini çeken, beğendiği reklamı, “Bana bir reklam söyler misin?” sorusuna yanıt olarak verirken; aynı zamanda kendisine neyin reklamını yapmak istediği sorulduğunda yine “Bana bir reklam söyler misin?” sorusuna verdiği cevaba benzer bir cevap vererek aynı reklamı söylemiştir.

Son olarak konu ile ilgili çocuklara yaptırılan resimler incelendiğinde; Çocukların resimlerinde çizgi film kahramanlarını çizdikleri belirlenmiştir. Erkek çocuklar; örümcek adam, Garfield, robot, Tom ve Jerry, Casper, kızlar ise; Winx, Barbie gibi çizgi film karakterlerinden bahsetmişlerdir. Bunun yanı sıra özellikle kızlar Selena, Bez Bebek gibi sihir ve büyü içeren filmlerin karakterlerine de resimlerinde yer vermişlerdir. Bu karakterleri çizerken büyü elbiseler, sihirli kıyafetler çizmişlerdir. Ayrıca makyaj ve elbise reklamlarını anlatan çizimlere de yer vermişlerdir. Toplumsal cinsiyet rollerinin sunumu, çocukların toplumsal cinsiyet düşüncelerinin şekillenmesi açısından önem taşımaktadır. Özellikle kitle iletişim araçlarında sıklıkla yer alan reklamlar tüketiciye toplumsal cinsiyetle ilgili pek çok davranış kodu iletmektedir. Reklamların içerdiği her türlü bilgi onların kimlik oluşumlarını ve düşünce biçimlerini şekillendirmektedir (Gündüz Kalan, 2010). Gündüz Kalan’ın (2010) reklamda çocuğun toplumsal cinsiyet teorisi bağlamında konumlandırılışı hakkında “Kinder” reklam filmleri üzerine yaptığı araştırmada Kinder reklam filmlerinde kız ve erkek çocukların toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını yansıtan rol ve davranış biçimlerinde kurgulandıkları görülmüştür. Aynı şekilde Aşçı’nın (2006) televizyondaki çizgi ve animasyon karakterlerin farklı yerleşim yerlerinde yaşayan çocukların tüketici davranışlarına etkisinin incelenmesi amacı ile yapmış olduğu yüksek lisans çalışmasını ile de benzerlikler göstermiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada çocuklara “Reklam Ne Demektir?” sorusuna verdikleri cevaplar reklamların sırası, süresi, işlevi, içeriği ve özelliği vurgulanarak açıklanmıştır. Çocukların doğrudan bir tanım yapamadıkları görülmüştür, Elbette çocukların yaşları gereğince tam tanım yapmaları beklenemez.

“Reklam nerede olur?” sorusuna çocukların tamamına yakını “televizyon” cevabını vermişlerdir. Birkaç çocuk ise; sinema, tiyatro, bilgisayar, radyo, alışveriş merkezi gibi cevaplar vermiştir. Üst sosyoekonomik düzeydeki ailelerden gelen çocukların bu cevapları vererek reklamın televizyon dışında farklı mekanlarda da olduğunu vurguladıkları belirlenmiştir.

Reklamın gerçekliği konusunda çocuklar reklamların gerçek olmadığını ifade etmişlerdir. Bu yaş grubu çocukların reklamlardaki fiyatları karşılaştırarak böyle bir sonuca vardıklarını belirtmişlerdir. Özellikle alt gelir grubu öğrencileri görüşlerini bu şekilde ifade etmişlerdir.

Çocuklara yöneltilen “Sence neden reklamlar var?” sorusuna, çocukların yarısından fazlası “İzleyelim diye” yanıtı vermişlerdir. Bu cevabın yanı sıra reklamın olmasının gerekçelerini belirtmişlerdir. Bu gerekçeler belli bir grup altında toplanmamıştır.

Bu çalışmada çocuklar hatırladıkları, ilgisini çeken, beğendiği reklamı söylemiştir. Ayrıca çocuklar reklamları çizerken resimlerinde çizgi film kahramanlarını çizdikleri belirlenmiştir. Erkek çocukların genelde erkek çocukların izlediği çizgi film karakterlerini çizerken, kızların da sihir ve büyü içeren filmlerin karakterlerine de resimlerinde yer vermişlerdir. Bu karakterleri çizerken büyülü elbiseler, sihirli kıyafetler çizmişlerdir. Ayrıca makyaj ve elbise reklamlarını anlatan çizimlere de yer vermişlerdir. Çocukların toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını yansıtan rol ve davranış biçimlerinde kurguladıkları görülmüştür.

Çocukların görüşlerine dayalı olarak gerçekleştirilen bu çalışmada Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı ile paralel görüşler ortaya konmuştur. Sonuç olarak daha çok alt sosyoekonomik düzeydeki ailelerden gelen çocukların daha çok fizyolojik ihtiyaçlarını kapsayan reklamlar dikkatlerini çekerken, üst sosyoekonomik düzeydeki ailelerden gelen çocuklar ilginç buldukları, eğlendikleri reklamlara dikkat etmişlerdir.

Çalışma, üst sosyoekonomik gruptaki ailelerden gelen çocuklarla daha kolay bir şekilde yürütülmüştür. Alt sosyoekonomik düzeydeki ailelerden gelen çocuklar bazı soruları yanıtlamakta sıkıntı yaşamış, kendilerini ifade etmede zorlanmışlardır.

Araştırma sonucunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- Öğretmenler, özellikle alt sosyoekonomik düzeydeki ailelerden gelen çocukların kendini ifade etme yeteneğini artıracak etkinliklere yer vermeleri konusunda bilgilendirilebilirler.
- Ailelere reklam ve bilinçli tüketicilik bilincinin kazandırılması için aile katılım çalışmaları ve seminerler yapılabilir.
- Televizyonun çocukların sosyalleşmesindeki etkisi nedeniyle tüketime daha açık hale geldikleri gerçeği göz önüne alınarak okul öncesi dönemden başlayarak bilinçli tüketici olma konusunda eğitim verilmeye başlanabilir. Bunun için öğretmenler bu konuda bilgilendirilip, bunu nasıl sağlayabilecekleri konusunda seminerler düzenlenebilir.
- Bu araştırma beş yaş grubundaki çocukların görüşleri alınarak yapılmıştır. Bu çalışmadan sonra gerçekleştirilecek diğer çalışmalarda, güvenilirlik açısından daha fazla çocukla çalışılabilir.
- Bu çalışmada; sadece çocukların reklam algılarına bakılmıştır. Ebeveynlerin de bu konudaki algılarına bakılarak, çocuklarının algıları ile karşılaştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Anonymous. (2006). Children, Adolescents, and Advertising. *Pediatrics*, 118(6), 2563-2569.
- Aşçı, E. (2006). *Televizyondaki Çizgi ve Animasyon Karakterlerin Farklı Yerleşim Yerlerinde Yaşayan Çocukların Tüketici Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Buijzen, M. (2009). The Effectiveness of Parental Communication in Modifying the Relation Between Food Advertising and Children's Consumption Behaviour. *British Journal of Developmental Psychology*, 27,105-121.
- Calvert, S.L. (2008). Children as Consumers: Advertising and Marketing. *The Future of Children Journal*, 18(1), 205-234.
- Gündüz Kalan, Ö. (2010). Reklamda Çocuğun Toplumsal Cinsiyet Teorisi Bağlamında Konumlandırılışı: 'Kinder' Reklam Filmleri Üzerine Bir İnceleme. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Hakemli Dergisi*, 1(38), 75-89.
- Kapferer, J. N. (1991). *Çocuk ve Reklam: Baştan Çıkarma Yolları*. (Çev. Ş.Önder). İstanbul: Afa Yayınları.
- Korkmaz, İ. (2002). Sosyal Öğrenme Kuramı. *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* (Ed: B. Yeşilyaprak), 197-220, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kula Demir, N. (2006). Reklamlar Yoluyla Sosyalleştirilen/ Cinsiyetlendirilen Potansiyel Tüketici: Çocuklar. *İçimdeki Çocuk Dergisi*, 15, 59-61.
- Mc Neal, J. (1979). Children as Consumers. *Journal of Academy of Marketing Science*, 7(4), 346-359.
- Öncel Taşkıran, N. (2005). Büyüklere Reklamlar, Çocuklara Mesajlar; Yetişkin Reklamlarına Çocuk Gözü ile Bakış; Semiyotik Bir Yaklaşım. 2. *Uluslararası Çocuk ve İletişim Kongresi*. İstanbul: Dilek Ofset Bildiri Kitabı: 41-54..
- Önder, A. ve Balaban Dağal, A. (2005). Televizyon ve Okul Öncesi Dönem Çocuğu. *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular* (Ed: A.Oktay ve Ö.Polat Unutkan), 249-264, İstanbul: Morpa yayınları.
- Özgen, Ö. (2000). Reklamlar ve Çocuk Tüketicilerin İstismarı. 1. *İstanbul Çocuk Kurultayı*, İstanbul: İstanbul Çocukları Vakfı Yayınları, Araştırmalar Kitabı: 245-252.
- Özgen, Ö. (2003). An Analysis of Child Consumers in Turkey. *International Journal of Consumer Studies*, 27(5), 366-380.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (Second Edition). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications.
- Story, M. and French, S. (2004). Food Advertising and Marketing Directed at Children and Adolescents in the US. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 1(3), 1-17.
- Temel, A. ve Yeygel, S.(2005). Çocuğun Tüketici Kimliğini Kazanmasında Aile İletişimi Modellerinin ve Reklamın Etkileri. 2. *Uluslararası Çocuk ve İletişim Kongresi*, İstanbul: Dilek Ofset, Bildiri Kitabı: 337-356,
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Altıncı Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

**MİNNETTARLIK ÖLÇEĞİ'NİN YETİŞKİNLERE UYARLANMASI:
GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMALARI
THE ADAPTATION OF THE GRATITUDE SCALE TO ADULTS:
VALIDITY AND RELIABILITY STUDIES**

Asuman YÜKSEL*

Nagihan OĞUZ DURAN**

ÖZ

Bu araştırmanın amacı Minnettarlık Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirliğini yetişkinlerden oluşan bir grupta incelemektir. Araştırma 284 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Minnettarlık Ölçeği'nin orijinaline uygun olarak altı maddelik hâliyle geçerli ve güvenilir kabul edilebileceği görülmüştür. Yapılan doğrulayıcı faktör analizinin sonuçları tek boyutlu bir yapıyı doğrulamaktadır. Bu analizde elde edilen faktör yükleri .32 ile .89 arasındadır. Minnettarlık Ölçeği'nden elde edilen puanlarla yaşam doyumu, pozitif duygu ve negatif duygu ölçeklerinden elde edilen puanlar manidar düzeyde ilişkilidir. Hesaplanan madde-toplam korelasyon katsayıları .27-.77 arasında değişmektedir. İki yarı-test korelasyon katsayısı .47 ($p < .05$), tüm ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ise .67'dir. Buna göre, Minnettarlık Ölçeği yetişkinler için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kabul edilebilir.

Anahtar kelimeler: Minnettarlık, geçerlik, güvenilirlik, yetişkin formu

ABSTRACT

The purpose of the present study is to investigate the validity and reliability of The Gratitude Scale among Turkish adults. The present study, composed of 284 teachers revealed sufficient validity and reliability evidences for a six item unidimensional structure consisted with the factor structure of the original scale. Results of the confirmatory factor analysis validated a unidimensional structure. Factor loadings for this analysis ranged from .32 to .89. Gratitude scores were found significantly correlated with satisfaction with life, positive affect, and negative affect. The item-total correlations ranged from .27to -.77. Split half correlation coefficient was obtained as .47 ($p < .05$), and the cronbach alpha coefficient for the total scale was found as .67. Based on these findings, the validity and reliability of The Gratitude Scale seem to be satisfactory for Turkish adults.

Keywords: Gratitude, validity, reliability, adult form

* Yrd. Doç. Dr., Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi
e-posta: asumany@uludag.edu.tr

** Yrd. Doç. Dr., Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi
e-posta: nagihan@uludag.edu.tr

GİRİŞ

Son yıllarda psikoloji alan yazınında pozitif psikoloji akımının önemli etkileri olduğu görülmektedir. Pozitif psikoloji, yaşamı insanlar için yaşamaya değer kılan ve hem bireylerin hem de toplumların gelişmelerini sağlayan insan potansiyelleri (güçleri) ve değerleri üzerine odaklanan bir yaklaşımdır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Bu yaklaşım eğitim alanına, öğrencilerin eksiklikleri yerine olumlu ve güçlü yönlerini araştırma ve artırma eğilimi olarak yansımaktadır (Jimerson vd., 2004). Son dönemde psikolojik danışma ve rehberlik alan yazınında bu etkiler sonucu minnettarlık (gratitüde), sıkça sözü edilen kavramlar arasında yer almaktadır.

Minnettarlık kelimesi Latince de iyilik anlamına gelen *gratia* ve sevindirici anlamına gelen *gratus* kelimelerinden türemiştir. Bu Latince kökten türeyen bütün sözcükler “iyilik, cömertlik, hediyeler, verme ve almanın güzelliği” ile ilgilidir (Akt. Emmons ve Shelton, 2005). Kelimenin bütün bu anlamlarında görüldüğü gibi minnettarlık olumlu ve memnun edici bir yaşantıdır. Tarih boyunca hemen hemen bütün kültürlerde minnettarlığa önemli bir değer atfedilmiştir. Minnettarlık kişiliğin ve sosyal yaşamın önemli bir yönü olarak ele alınmıştır (McCullough vd., 2001).

Psikoloji alanyazınında minnettarlık kavramı yaklaşık 200 yıldır çeşitli kuramcılar tarafından ele alınmaktadır. Minnettarlığı ilk tanımlayan kişilerden biri olan Adam Smith’e göre bu kavram, yardım eden bireyin, yardımseverlik davranışının temel güdüleyicisi olan bir sosyal duyguyu ifade etmektedir ve bu haliyle sosyal devamlılık ve istikrar için önemlidir (Akt. McCullough vd., 2001). Smith’in düşünceleri üzerine inşa edilen ilk çalışmalarda bir kavram karmaşasının olduğu görülmektedir. Bu dönemde minnettarlık kavramı ile farklı bir kavram olan minnet etme (indebtedness) birbirinin yerine kullanılmıştır. Bu çalışmalarda minnettarlığa, yardım alanın yardım edene borçlu hissettiği ya da yapılan iyiliğe karşılık vermesi gerektiğine inandığı zaman ortaya çıkan bir durum olarak bakılmıştır (Goei ve Boster, 2005; McCullough vd., 2001).

Minnet etmek, minnettarlıktan belirgin biçimde farklıdır. Minnet hoş olmayan ve rahatsızlık uyandıran bir yaşantıyken, minnettarlık hoş giden bir yaşantıdır ve mutluluk ve rahatlık gibi duygularla ilişkilidir (McCullough vd., 2001). Minnettarlık konusundaki son çalışmalar da göstermektedir ki yardımcı alanın bu yardıma karşılık vermesi konusunda hissettiği zorunluluk arttıkça hissettiği minnettarlık ve yardıma karşılık verme azalmaktadır (Goei ve Boster, 2005; McCullough vd., 2001).

Minnettarlık çalışmaları sürdükçe ve alanda daha fazla kuramcı ve araştırmacının ilgisini çeker hale geldikçe, kavramın daha karmaşık bileşenleri keşfedilmiş ve minnettarlık yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren önce bilişsel bir süreç olarak sonra ahlaki bir duygu olarak ele alınmıştır. Minnettarlığa ilişkin bilişsel kuramlara göre duygu, bireylerin bilişsel süreçlerinin bir ürünüdür (Ortony vd., 1988). Buna göre yardım alan tarafından sergilenen duygusal tepkinin minnettarlık olup olmayacağını kişinin bilişsel değerlendirmeleri belirlemektedir (McCullough vd., 2001). Minnettarlığı ahlaki bir duygu olarak ele alan çalışmalarda ise minnettarlığın ahlaki barometre, ahlaki güdü ve ahlaki pekiştirici olmak üzere üç ahlaki işlevinden bahsedilmektedir (McCullough vd., 2002). Son dönem alanyazınında ise kavramın duygu boyutuna vurgu yapan ve minnettarlığı bir “eğilim” (disposition) olarak ele alan bakış açısının baskın olduğu görülmektedir (Emmons vd., 2007; McCullough ve Tsang, 2004). Bu bakış açısına göre, minnettarlık başka insanlar ya da insanüstü varlıklardan, örneğin Tanrı, doğa ve kozmos vb., bir fayda alındığında bunu farketme ve olumlu duygularla (değerlilik ve müteşekkirlilik vb.) karşılık vermeye yönelik kişisel bir eğilimdir (Emmons vd., 2007; McCullough vd., 2002). Ayrıca Emmons’a (2004) göre minnettarlık yaşantısı belirli bir kişiden görülen somut bir fayda karşısında ortaya çıkabileceği gibi, doğal bir güzellik karşısında duyulan huzur ve mutluluk biçiminde de görülebilir.

Minnettarlık üzerine uzun yıllardır yürütülen tüm bu çalışmalara bakıldığında, kavramı ister bilişsel bir süreç, ister ahlaki bir değer isterse bir eğilim olarak ele almış olsunlar, hepsinde minnettarlığın hem toplum hem de bireyler için önemli katkılarda bulunma potansiyeline dikkat çekildiği görülmektedir. Bu potansiyel, minnettarlığı, sosyoloji, psikoloji, eğitim ve psikolojik danışma alanları için ilgi çekici bir hale getirmiştir. Minnettarlığın toplumsal düzeyde özgeci davranışlar ve toplumsal bağlılıkta artış gibi faydalarından (Akt. Emmons vd., 2007) söz edilirken, bireysel düzeyde de (minnettarlık deneyiminin ve bunu ifade etmenin) bireylerin duygusal, sosyal ve fiziksel iyi oluşlarını olumlu yönde etkileme gibi faydaları (Emmons ve McCullough, 2003; Froh vd., 2008; Watkins vd., 2003) olduğu çok sayıda araştırma bulgusuyla ortaya konmuştur. Son yıllarda yapılan araştırmalara göre, minnettarlık düzeyinin yükselmesi yaşam doyumu, iyimserlik, umut, dayanma gücü, mutlu olma düzeylerini arttırırken, depresyon, kaygı, kıskançlık, materyalizm düzeylerini ise azaltmaktadır (Emmons ve McCullough, 2003; Kashdan vd., 2006; McCullough vd., 2002; Overwalle vd., 1995; Seligman vd., 2005; Watkins vd., 2003; Wood vd., 2007). Ayrıca, minnettarlık bireylerin uyumluluk, dışa dönüklük, açıklık düzeylerinin yüksek, nevrotik belirtilerinin ise düşük olmasıyla ilişkilidir. Minnettar bireylerin daha fazla olumlu sosyal davranışları sergilemeye eğilimli olmaları diğerlerine karşı daha yardımsever, destekleyici, bağışlayıcı ve empatik davranmalarına yol açmaktadır (McCullough vd., 2002).

Psikolojik danışma alanındaki araştırmalar, minnettarlığın psikolojik müdahalelerle geliştirilmesinin, bireylerin iyi oluşlarını arttırdığını göstermektedir. Örneğin minnettarlık geliştirme gruplarına katılan bireylerin iyimserlikleri, yaşam doyumları (Emmons ve McCullough, 2003; Froh vd., 2008), pozitif duyguları (Watkins vd., 2003) ve düzenli egzersiz yapma düzeylerinin (Emmons ve McCullough, 2003) arttığı; olumsuz duygularının (Froh vd., 2008) ve bedensel semptomlarının azaldığı (Emmons ve McCullough, 2003) görülmüştür. Ayrıca, minnettarlığa yönelik düşünme alıştırmalarının çocuklarda okula ve ailelerine karşı olumlu tutumları arttırdığı (Froh vd., 2008) da görülmektedir. Bu nedenle, psikolojik danışma alanında, gerek uygulamaların yürütülmesinde gerekse yapılacak araştırmalarda bireylerin minnettarlık düzeylerinin ölçülebilmesi önemlidir.

Minnettarlığın ölçülmesinde farklı teknikler kullanılmakta, bazı çalışmalarda minnettarlık “Sana yardım eden birine tepki olarak ne söyledin ya da yaptın?” vb. sorulara karşı verilen yanıtlara göre değerlendirilmekteyken (Okamoto ve Robinson, 1997), diğerlerinde teşekkür etme davranışını doğrudan gözleme gibi yöntemlere başvurulmaktadır (Becker ve Smenner, 1986). Bazı çalışmalarda ise katılımcılar birine karşı duydukları minnettarlık düzeyini derecelendirme ölçekleri üzerinde ifade etmişlerdir (Overwalle vd., 1995; Parker ve De Vries, 1993). Son zamanlarda, birkaç yöntemin bir arada kullanıldığı değerlendirme biçimleri tercih edilmekte ve böylece ölçme yanlılıklarının en aza indirildiği düşünülmektedir (Emmons vd., 2007). Geçerli ve güvenilir kendini anlatma teknikleri çoklu veri kaynakları (akran değerlendirmeleri veya laboratuvar prosedürleri) ile birlikte kullanılmaktadır.

Yurt dışında son yıllarda yapılan araştırmalar incelendiğinde; Minnettarlık Ölçeği (McCullough vd., 2002)'nin, minnettarlık eğilimini ölçen kendini anlatma tipi ölçme araçları içinde en yaygın olarak kullanılanlardan biri olduğu görülmektedir. Minnettarlık Ölçeği'nin genel olarak iyi psikometrik özelliklere sahip olduğu çeşitli araştırmalarda ifade edilmiştir. Ancak ölçeğe ilişkin çalışmalar çeşitli yaş gruplarında ve kültürlerde devam etmektedir. Minnettarlık Ölçeği'nin Çinli üniversite öğrencileri üzerinde yürütülen geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ölçeğin altı maddelik orijinal versiyonu yerine beş maddelik halinin daha iyi psikometrik özellikler gösterdiğini ortaya koymuştur (Chen vd., 2009). Froh ve arkadaşları (2011) da ölçeğin altıncı maddesinin gençler için “anlaşılması güç” ve “çok soyut” olduğunu belirtmişlerdir.

Türkiye’de minnettarlık eğilimini ölçen bir ölçek bulunmadığından, daha önce Yüksel ve Oğuz-Duran (2012) tarafından, Minnettarlık Ölçeği’nin araştırmalarda ve uygulamalarda kullanılmak üzere Türkçeye uyarlanması üniversite öğrencilerinden oluşan bir grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ancak çalışma, yukarıdaki bulgu ve görüşlerle tutarlı biçimde, ölçeğin altıncı maddesinin yer almadığı beş maddelik haliyle geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı kabul edilebileceğini göstermiştir. Bu ölçeğin yetişkin grubunda geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin bir çalışma ise bulunmamaktadır. Bu nedenle bu çalışmanın amacı, Minnettarlık Ölçeği’nin yetişkinler için geçerlik ve güvenilirliğini araştırmaktır.

YÖNTEM

Bu araştırma, bir ölçek uyarlama çalışmasıdır. Çalışmada, orijinali McCullough ve arkadaşları (2002) tarafından geliştirilmiş olan Minnettarlık Ölçeği’nin geçerlik ve güvenilirliği, yetişkinlerden oluşan bir örnekleme incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını 2010-2011 öğretim yılı güz yarısında Bursa ili merkez ilçelerinde çeşitli ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapan ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan toplam 284 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin yaşları 22 ile 58 arasında değişmektedir ($\bar{X}=36.97$, $SS=9.67$). Grubun % 63’ü kadın, % 36.6’sı erkektir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada yetişkinler üzerinde geçerlik ve güvenilirliği incelenecek olan Minnettarlık Ölçeği’nin yanı sıra, Minnettarlık Ölçeği’nin ölçtüğü yapıya benzer ve farklı yapıları ölçen iki ölçme aracı olarak Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği (PNDÖ) ve Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ) kullanılmıştır.

Minnettarlık Ölçeği (MÖ; McCullough vd., 2002): Bireylerin minnettarlığını şiddet, sıklık, süre ve yoğunluk olmak üzere dört yönden ölçmeye yönelik altı maddeden oluşan yedili Likert tipinde bir ölçme aracıdır. Ölçekten alınan puanlar 1 ile 42 arasında değişmekte, puanların yüksekliği minnettarlık düzeyinin yüksek olduğunu ifade etmektedir. Ölçekteki maddelerden ikisi (3. ve 6. maddeler) ters puanlanmaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine yönelik yürütülen bir dizi çalışmada, doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ölçeğin tek boyutlu yapısını gösterirken, Minnettarlık Ölçeği’nden alınan puanlar yaşam doyumu ($r=.53, p < .05$), dayanma gücü ($r = .46, p < .05$), mutluluk ($r = .50, p < .05$), iyimserlik ($r = .51, p < .05$) ve umut ($r = .42, p < .05$) ölçeklerinden alınan puanlarla ilişkili bulunmuştur. Minnettarlık, öznel-iyi oluş, olumlu sosyal davranış ve tinsellikle olumlu, kıskançlık ve materyalistik tutumlarla olumsuz yönde ilişkilidir. Ayrıca, “Beş faktör” kişilik özellikleri ölçeğinden elde edilen puanlar Minnettarlık Ölçeği’ne ait varyansın %20-30’unu açıklamaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen uyum iyiliği indeksleri .90 ile .95 arasında; SRMR (Standardized Root Mean Residuals) değerleri ise .05 ile .10 arasında değişmektedir. Minnettarlık Ölçeği’nin altı maddesi için Cronbach alfa katsayıları .76 ile .84 arasındadır (McCullough vd., 2002). Başka minnettarlık ölçekleri ile ilişkiyi incelemek üzere McCullough ve arkadaşları (2002) minnettarlıkla ilgili üç sözcüğün [minnettar (grateful), müteşekkir (thankful), değerbilir (appreciative)] kendilerini ne kadar tanımladığını belirtmeleri istenmiştir. Bu iki ölçme sonucu arasındaki ilişki $r = .65$ bulunmuştur ($N = 1182; p < .001$). Ayrıca kişilerin Minnettarlık Ölçeği’nden aldıkları puanlarla arkadaşlarının onlar için verdikleri puanlar arasındaki ilişki de manidar bulunmuştur ($r = .33, p < .01$).

Minnettarlık Ölçeği’nin Yüksel ve Oğuz-Duran (2012) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yürütülen Türkçeye uyarlama çalışmalarında Varimaks döndürme yöntemi ile yapılan faktör analizinde toplam varyansın %53.27’sini açıklayan, beş maddelik (6. madde olan “Bir şeye ya da birine karşı

minnettarlık hissetmem için çok zaman geçebilir” ölçek dışı kalmıştır) bir ölçme aracı elde edilmiştir. Beş maddelik Minnettarlık Ölçeği’nde yer alan maddelerin faktör yükleri sırasıyla .86, .85, .52, .70 ve .66’dır. Ayrıca Doğrulayıcı Faktör Analizi ile bu beş maddelik modelin uyum indeksleri incelenmiş ve Ki-kare (χ^2) değeri ve istatistikî manidarlık düzeyleri hesaplanmıştır. Ayrıca modellere ait diğer uyum iyiliği indeksleri de [$GFI=0.97$, $CFI=.94$, $AGFI=0.90$, $SRMR = 0.04$, $RMSEA=0.10$] ölçek için önerilen modelin uygun olduğunu göstermiştir. Ölçeğin madde-toplam puan korelasyonları .59 ile .83 arasında değişmektedir. Ölçeğin uyum geçerliği çalışmalarının sonucunda Minnettarlık Ölçeği’nin yaşam doyumu, yaşam yönelimi (iyimserlik), pozitif duygu ve negatif duygu ölçekleri ile ilişkilerin hepsi 0.01 düzeyinde manidardır. Minnettarlık Ölçeği’nin Türkçe formunun iç tutarlılık katsayısı .77 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test güvenilirlik çalışması için ölçeğin Türkçe formunun 51 öğrenciye 4 hafta arayla iki kez uygulanması sonucunda hesaplanan korelasyon katsayısı .66 olup bu değerde istatistiksel bakımdan manidardır.

Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği (PNDÖ); Watson vd., 1988): Pozitif duygu (PD) ve negatif duygular (ND) ölçmeye yönelik 10’ar maddelik iki alt ölçekten oluşan beşli Likert tipinde bir ölçme aracıdır. PD alt ölçeği kişinin ne derece ilgili, aktif, uyanık vb hissettiğini, ND alt ölçeği ise kişinin kızgınlık, tiksinti, suçluluk, korku vb. sıkıntıları ne derece hissettiğini ölçmektedir. PNDÖ Türkçe’ye Gençöz (2000) tarafından uyarlanmıştır. Uyarılama çalışmasında orijinal çalışmayla tutarlı biçimde toplam varyansın %44’ünü açıklayan iki faktörlü bir yapı görülmüştür. PD ve ND alt ölçekleri için iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .83 ve .86 olarak, test-tekrar test tutarlılığı ise aynı sıraya göre .40 ve .54 olarak bulunmuştur. PNDÖ’nün ölçüt geçerliği çalışmalarında Beck Depresyon Ölçeği ve Beck Anksiyete Ölçeği ile PD alt ölçeği arasında bulunan korelasyonlar -.48 ve -.22, aynı ölçeklerin ND alt ölçeğiyle korelasyonları ise .51 ve .47’dir. Buna göre depresyon ve kaygının olumlu duygulanımla ters olumsuz duygulanımla ise aynı yönde ilişkili olduğu görülmektedir. Bu çalışmada PD ve ND için iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .76 and .87 olarak hesaplanmıştır.

Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ); Deiner vd., 1985) yaşam doyumuna ilişkin bilişsel değerlendirmeleri ölçen beş maddelik bir ölçme aracıdır. Her bir maddeden alınan puanlar 1 ile 7 arasında değişmekte; ölçekten 1 ile 35 arasında puan alınabilmektedir. Yüksek puan yüksek yaşam doyumunun yükseldiği anlamına gelmektedir. Ölçeğin iç tutarlılığı .87, test-tekrar test güvenilirliği ise .82 olarak bildirilmiştir (Deiner vd., 1985). Sümer (1996) ölçeği Türkçeye çevirmiş ve iç tutarlılığını .89 olarak rapor etmiştir. Bu çalışmada YDÖ’nün iç tutarlılık katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır.

İşlem

Minnettarlık Ölçeği’nin altı maddelik hali, YDÖ ve PNDÖ’den oluşan ölçme araçları seti okul psikolojik danışmanları aracılığıyla öğretmenlere uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere araştırmanın amacı ve uygulamayla ilgili bilgi verilmiştir. Uygulamalar yaklaşık 15 dakika sürmüştür.

Analiz

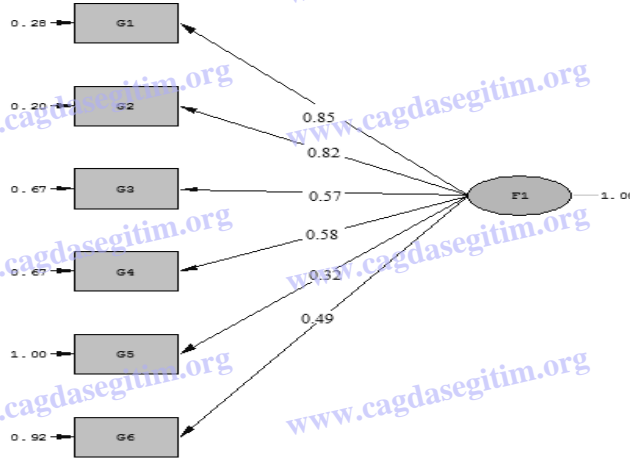
Bu çalışmada frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikler ve Pearson korelasyon katsayıları SPSS 13.0 paket programı kullanılarak hesaplanmıştır. Ayrıca, doğrulayıcı faktör analizi için LISREL 8.30 programı kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda, Minnettarlık Ölçeği’nin yetişkin grubunda geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Minnettarlık Ölçeği'nin Geçerliliği

Ölçeğin yapı geçerliğinin tespiti için en çok olabilirlik tekniğiyle doğrulayıcı (DFA) faktör analizi yapılmıştır. Bu kapsamda, ölçeğin alt boyutlarını doğrulayıcı faktör analizine tabi tutmadan önce, tahmin edilen değerlerin teorik limitleri aşıp aşmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen sonuca göre teorik limitleri aşan değere rastlanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin uyum indekslerinden Ki-kare (χ^2) değeri ve istatistikî manidarlık düzeyleri saptanmıştır [$\chi^2=39.31$, $df=9$]. Serbestlik derecesine bağlı olarak düşük Ki-kare (χ^2) değeri, önerilen modelin toplanan veriye uygun olduğunu göstermektedir. Ayrıca modele ait diğer uyum iyiliği indeksleri de [GFI=.93, AGFI=.85, RMSEA=.08, CFI=.90] ölçek için önerilen modelin uygun olduğunu göstermektedir. Doğrulayıcı faktör analizinde elde edilen faktör yükleri .32 ile .89 arasındadır. Elde edilen bu sonuca göre standart uyum değerleri kapsamında, çalışma modeline ilişkin elde edilen değerler, tek faktörden oluşan yapıyı doğrulamaktadır.



Şekil 1: Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçları

Minnettarlık Ölçeği'nin ölçtüğü yapıya benzer ve farklı yapıları ölçen Yaşam Doyumunu Ölçeği, Pozitif Duygu ve Negatif Duygu ölçeklerinden elde edilen puanlarla Minnettariik Ölçeği'nin toplam puanları arasındaki ilişkiler incelemek için Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Minnettariik, Yaşam Doyumunu, Pozitif Duygu ve Negatif Duygu Değişkenleri Arasındaki İlişkileri Gösteren Pearson Korelasyon Katsayıları

Ölçekler	\bar{X}	SS	N	1	2	3	4
1- Minnettariik (MÖ)	29.92	6.43	284	-			
2- Yaşam Doyumunu (YDÖ)	23.92	6.24	283	.53**	-		
3- Pozitif Duygu (PD)	39.17	5.11	272	.20**	.28**	-	
4- Negatif Duygu (ND)	20.58	6.53	272	-.17**	-.32**	-.14**	-

** $p < .01$

Tablo incelendiğinde Minnettarlık Ölçeği'nin yapı geçerliğine kanıt olarak MÖ puanları YD puanları ($r=.53$), PD puanları ($r=.20$) ve ND puanları ($r=-.17$) ile manidar düzeyde ilişkili bulunmuştur ($p<.01$). Bu değerlere göre yaşam doyumu ile minnettarlık arasındaki ilişki kabul edilebilir düzeydeyken, minnettarlık puanlarıyla pozitif ve negatif duygu puanları arasındaki ilişkilerin manidar olmakla birlikte düşük olduğu görülmektedir.

Minnettarlık Ölçeği'nin Güvenirliği

Minnettarlık Ölçeği için yapılan güvenilirlik çalışmaları kapsamında ölçeği oluşturan her bir maddenin aritmetik ortalama ve standart sapmaları, madde-toplam korelasyonu, iki yarı korelasyonu (split half) ve iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçekteki maddelerin aritmetik ortalama ve standart sapmaları ve madde-toplam korelasyon katsayıları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Ölçekteki Maddelerin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Madde-Toplam Korelasyon Katsayıları

Madde No	\bar{X}	SS	Madde-Toplam Korelasyonu
1	5.62	1.72	.76**
2	5.30	1.75	.77**
3	5.07	1.87	.51**
4	4.58	1.73	.69**
5	5.36	1.62	.70**
6	3.99	1.84	.27**

** $p<.01$

Ölçekte yer alan altı maddenin her biri için aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Altı madde için hesaplanan aritmetik ortalama değerleri 3.99-5.62 arasında, standart sapma değerleri 1.62-1.87 arasındadır. Hesaplanan madde-toplam korelasyon katsayıları .27-.77 arasında değişmektedir. İki yarı-test korelasyon katsayısı .47 ($p<.05$), tüm ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ise .67 olarak bulunmuştur

TARTIŞMA

Bu çalışmada, Türkçe'ye uyarlama çalışmaları daha önce Yüksel ve Oğuz-Duran (2012) tarafından üniversite öğrencilerinden oluşan bir grup üzerinde yapılan Minnettarlık Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirliğinin yetişkinlerden oluşan bir grupta incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, Minnettarlık Ölçeği yetişkin grubunda orijinaline uygun olarak altı maddelik haliyle geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kabul edilebilir. Altı maddeden oluşan tek boyutlu yapıya ilişkin yapılan doğrulayıcı faktör analizinin sonucunda elde edilen uyum iyiliği indeksleri [$\chi^2=39.31$, $df=9$, $\chi^2/df=4.36$, GFI=.93, AGFI=.85, RMSEA=.08, CFI=.90] önerilen modelin uygun olduğunu göstermektedir. Hesaplanan madde-toplam korelasyon katsayıları .27-.77 arasında değişmektedir. İki yarı-test korelasyon katsayısı .47 ($p<.05$), tüm ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ise .67'dir. Ayrıca ölçekten elde edilen minnettarlık puanlarının alanyazında sözü edilen çalışmalarla (Kashdan vd., 2006; McCoullough vd., 2002; Wood vd., 2007) uyumlu biçimde yaşam doyumu ve olumlu duygu ile olumlu yönde, olumsuz duygu puanları ile ise olumsuz yönde ilişkili olduğunu göstermiştir.

Bununla birlikte, daha önce Minnettarlık Ölçeği'nin Türk üniversite öğrencileri üzerinde psikometrik özelliklerinin test edildiği çalışmada (Yüksel ve Oğuz-Duran, 2012), bu populasyon için ölçeğin ancak altıncı maddesi (*Bir şeye veya birine karşı minnettarlık hissetmem için çok zaman geçebilir*) çıkartıldığı takdirde ortaya çıkan beş maddelik hali ile geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirtilmiştir. Bu ilk çalışmada elde edilen bulguların, Çinli üniversite öğrencilerinden elde edilen bulgularla (Chen vd., 2009) tutarlılık gösterdiğine de dikkat çekilmiştir. Daha önce hem Türk üniversite öğrencileri hem de Çinli üniversite öğrencileri ile yürütülen bu çalışmalarda ölçek dışında bırakılan altıncı madde, batılı örneklerde ölçek dışında bırakılmasa da Froh ve arkadaşları (2011) tarafından batılı gençler için de “anlaşılması güç” ve “çok soyut” bir madde olduğu yönünde eleştirilmiştir. Bu bakımdan ölçeğin orijinalinden farklı olarak altı yerine beş maddelik haliyle daha iyi psikometrik özellikler göstermesi kültürel bir farklılıktan çok yaşa ilişkin bir farklılık olabileceğini düşündürmüştür. Bu bakımdan bu çalışmada, yetişkinlerden oluşan bir grupta ölçeğin orijinal haliyle uyumlu biçimde altı madde olarak kullanılabilmesinin görülmesi, zaten yetişkinler üzerinde geliştirilmiş bir ölçme aracı olan, Minnettarlık Ölçeği'nin uyarlama çalışmaları yapıldığında Türk yetişkinler için de geçerli ve güvenilir bulunması beklenen bir sonuç olmuştur.

Minnettarlığın bireylerin duygusal, sosyal ve fiziksel iyi-oluşlarını arttırmadaki rolü ve önemine yönelik alanyazındaki vurgu (Emmons ve McCullough, 2003; Froh vd., 2008; Watkins vd., 2003) dikkate alındığında, okul psikolojik danışmanları için, (a) minnettarlığın ölçülmesi, (b) farklı yaşam dönemlerinde minnettarlığın gelişimi ve ilişkili olduğu değişkenler ve (c) minnettarlığın çeşitli müdahalelerle artırılmasına yönelik çalışmaları bilmek önem arz etmektedir. Bunlardan ilki, bir anlamda diğer ikisi için de ön koşul teşkil etmektedir. Çünkü farklı yaşam dönemlerinde minnettarlığın gelişimine ilişkin veri elde etmek için de, farklı dönemlerdeki bireyler için uygun müdahale stratejileri geliştirip bunların etkinliğini test etmek için de minnettarlığı ölçen geçerli ve güvenilir ölçme araçlarına ihtiyaç vardır. Ebeveynler ve öğretmenler çocuk ve gençlerde minnettarlığın geliştirilmesinde önemli bir role sahiptirler (Froh vd., 2007). Bu ve benzeri şekilde minnettarlığı olumlu yönde etkileyen kişisel ve çevresel özellikleri (okul ve çevrenin minnettarlık gelişiminde etkisi; ebeveyn tutumlarının minnettarlık düzeyiyle ilişkisi vb.) bilen bir psikolojik danışman çocuklardaki minnettarlık davranışını arttırmak amacıyla öğretmenlere ve ebeveynlere yönelik olarak önleyici ve gelişimsel PDR çalışmaları gerçekleştirebilir. Bu tür okul-temelli müşavirlik, işbirliği ve müdahale çalışmalarının da zaman zaman ebeveynlerin ve öğretmenlerin minnettarlık düzeylerinin de ölçülmesi gerekebilir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Minnettarlık Ölçeği'ni yetişkinler üzerinde geçerlik ve güvenilirliğini test etmeyi amaçlayan bu araştırma sonunda; Minnettarlık Ölçeği'nin Türk kültüründe yetişkinler için kullanılabilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir. Minnettarlık Ölçeği'nin Türkiye'de psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) alanındaki araştırma ve uygulamalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bakımdan bu çalışma ile yetişkinler için geçerlik ve güvenilirlik kanıtları sunulan Minnettarlık Ölçeğinin bundan sonra; (a) minnettarlık konusunda yürütülecek betimsel araştırmalarda kullanılarak bu yolla alandaki uygulamalara ışık tutması (b) minnettarlığın geliştirilmesine yönelik yapılacak deneysel çalışmalara yol açacağı umulmaktadır.

Minnettarlık Ölçeği'ne ilişkin gelecekte yapılacak çalışmalarda farklı mesleklerden ve farklı sosyo-ekonomik düzeylerden vb. gelen yetişkinlerden veri toplanarak araştırmanın tekrarlanması yarar görülmektedir. Ayrıca, bu araştırmanın gerçekleştirildiği dönemde ülkemizde minnettarlığı ölçen başka bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Gelecekte minnettarlığı ölçen başka ölçme araçlarının

geliştirilmesi ya da Türkçe'ye uyarlanması durumunda Minnettarlık Ölçeği'nden yararlanılabileceği gibi, bu araçların kullanılması da Minnettarlık Ölçeği'nin geçerlik çalışmalarına katkı sağlayacaktır. Bu araştırmanın Minnettarlık Ölçeği'nin yapı geçerliğine ilişkin bulguları arasında, minnettarlığın yaşam doyumuyla ilişkisi kabul edilebilir düzeydeyken, pozitif ve negatif duygularla ilişkileri manidar ama düşük bulunmuştur. Bu durumda, gelecekte bu tür çalışmalarla ölçeğin yetişkin grubu için yeni geçerlik kanıtları da sağlanabilir. Ayrıca Minnettarlık Ölçeği'nin kullanılacağı deneysel araştırmalarda deney ve kontrol gruplarından toplanacak verilerle ölçeğin ayırt edici geçerliğine ilişkin kanıt toplanması da mümkün olabilir.

Minnettarlık Ölçeği'nin yetişkinler için geçerlik ve güvenilirliğine yönelik bundan sonra yürütülecek çalışmalarda tek oturumluk, kendini-anlatmaya dayalı ölçme stratejilerinin dışında farklı tekniklerinin (akran değerlendirme, görüşme vb. nitel veri toplama yöntemleri ve minnettarlık davranışını ortaya çıkartan deneysel yaşantılar içinde ölçme vb.) kullanılmasında da yarar görülmektedir.

KAYNAKLAR

Becker, J. A. and Smenner, P. C. (1986). The Spontaneous Use of Thank You By Preschoolers as A Function of Sex, Socioeconomic Status, And Listener Status. *Language in Society*, 15, 537-546.

Chen, L.H., Chen, M.Y., Kee, Y.H. and Tsai, Y.M. (2009). Validation of The Gratitude Questionnaire (GQ) in Taiwanese Undergraduate Students. *Journal of happiness Studies*, 10, 665-664.

Diener, E. Emmons, R. A., Larsen, R. J. and Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.

Emmons, R. A., and McCullough, M. E. (2003). Counting Blessings Versus Burdens: An Experimental Investigation of Gratitude and Subjective Well-Being In Daily Life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 377-389

Emmons, R.A. (2004). Gratitude. *The VIA Taxonomy of Human Strengths and Virtues*. (Ed: M.E.P. Seligman and C. Peterson), 553-568. New York: Oxford University Press.

Emmons, R.A., McCullough, M.E. and Tsang, J. (2007). The Assessment of Gratitude. *Positive Psychological Assessment: A Handbook of Models and Measures* (Ed: J. Lopez and C. R. Snyder), 327-341, Washington DC: APA.

Emmons, R. A. and Shelton, C. M. (2005). Gratitude and The Science of Positive Psychology. *Handbook of Positive Psychology* (Ed: C. R. Snyder and S. J. Lopez), 459-471, New York: Oxford University Press

Froh, J. J., Sefick, W. J. and Emmons, R. A. (2008). Counting Blessings in Early Adolescents: An Experimental Study of Gratitude and Subjective Well-Being. *Journal of School Psychology*, 46, 213-233.

Froh, J. J., Fan, J., Emmons, R. A., Bono, G., Huebner, E. S. and Watkins, P. (2011). Measuring Gratitude in Youth: Assessing The Psychometric Properties of Edult Gratitude Scales in Children and Adolescents. *Psychological Assessment*, 23, 311-324.

Froh, J. J., Miller, D. N. and Snyder, S. (2007). Gratitude in Children and Adolescents: Development, Assessment, and School-Based Intervention. *School Psychology Forum*, 2, 1-13

Gençöz, T. (2000). Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Turkish Journal of Psychology*, 15(46), 19-26.

Goei, R. and Boster, F.J. (2005). The Roles of Obligation and Gratitude in Explaining the Effect of Favors on Compliance. *Communication Monographs*, 72, 284-300.

Jimerson, S. R., Sharkey, J. D., Nyborg, V. and Furlong, M. J. (2004). Strength-Based Assessment and School Psychology: A Summary and Synthesis. *The California School Psychologist*, 9, 9–19.

Kashdan, T. B., Uswatte, G. and Julian, T. (2006). Gratitude and Hedonic and Eudaimonic Well-Being in Vietnam War Veterans. *Behaviour Research and Therapy*, 44(2), 177-199.

McCullough, M. E., Kilpatrick, S. D., Emmons, R. A. and Larson, D. B. (2001). Is Gratitude a Moral Affect? *Psychological Bulletin*, 127, 249–266.

McCullough, M. E., Emmons, R. A. and Tsang, J. (2002). The Grateful Disposition: A Conceptual and Empirical Topography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 112-127.

McCullough, M. E., and Tsang, J. (2004). Parent of The Virtues? The Prosocial Contours of Gratitude, *The Psychology of Gratitude* (Ed: R. A. Emmons and M. E. McCullough), 123–144, New York: Oxford University Press.

Okamoto, S., and Robinson, W. P. (1997). Determinants of Gratitude Expressions in England. *Journal of Language and Social Psychology*, 16, 411–433.

Ortony, A., Clore, G.L. and Collins A. (1988). *The Cognitive Structure of Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press,

Overalle, F. V., Mervielde, I. and De Schuyter, J. (1995). Structural Modeling of The Relationships Between Attributional Dimensions, Emotions and Performance of College Freshmen. *Cognition and Emotion*, 9, 59–85.

Parker, S., and De Vries, B. (1993). Patterns of Friendship For Women and Men in Same and Crosssex Relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 10, 617–626.

Seligman, M. E. P., and Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5–14.

Seligman, M.E.P., Steen, T.A., Park, N. and Peterson, C. (2005). Positive Psychology Progress: Empirical Validation of interventions. *American Psychologist*, 60, 410–421.

Sümer, H.C. (1996). *Work-Nonwork Linkages: Role of Attachment Styles as an Individual Differences Variable*. Unpublished Doctoral Dissertation, Kansas: Kansas State University.

Watkins, P.C., Woodward, K., Stone, T. and Kolts, R.L. (2003). Gratitude and Happiness: Development of a Measure of Gratitude and Relationships With Subjective Well-Being. *Social Behaviour and Personality*, 31(5), 431–452.

Watson, D., Clark, L. A. and Tellegen, A. (1988). Development and Validation of Brief Measures of Positive and Negative Affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.

Wood, A.M., Joseph, S. and Linley, P.A. (2007). Coping Style as A Psychological Resource of Grateful People. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26(9), 1076-1093.

Yüksel, A. ve Oğuz Duran N. (2012). Turkish Adaptation of Gratitude Questionnaire. *Eurasian Journal of Educational Research*. 46,199-216.

FARKLI YABANCI DİL ÖĞRENEN ÇOCUKLARIN YABANCI DİL ÖĞRENME KAYGILARININ BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

A STUDY ON THE FOREIGN LANGUAGE LEARNING ANXIETY OF CHILDREN LEARNING VARIOUS FOREIGN LANGUAGES WITH RESPECT TO CERTAIN VARIABLES

Sühendan ER*

Neriman ARAL**

ÖZ

Çalışma, Anadolu Liselerine devam eden ve zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan dokuzuncu, onuncu, on birinci ve on ikinci sınıf çocuklarının yabancı dil öğrenmeye karşı kaygılarının belirlenmesi, çocukların yabancı dil öğrenme kaygılarında öğrendikleri zorunlu yabancı dilin, sınıfın, anne baba öğrenim durumunun, ailelerin aylık gelirinin etkili olup olmadığının saptanması amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya, Çankaya Anadolu lisesine devam eden ve zorunlu yabancı dili Almanca olan 181 çocuk (93 erkek, 88 kız), Ankara Anadolu lisesine devam eden ve zorunlu yabancı dili Fransızca olan 166 çocuk (68 erkek, 98 kız), Dikmen Anadolu lisesine devam eden ve zorunlu yabancı dili İngilizce olan 188 çocuk (90 erkek, 98 kız) olmak üzere, toplam gönüllü 535 çocuk (251 erkek, 284 kız) katılmıştır. Çalışmada, çocukların kendilerine ve ailelerine ilişkin bazı bilgileri elde etmek amacıyla Genel Bilgi Formu, Horwitz ve arkadaşları (1986) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Ölçeği (FLCAS) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların yabancı dil öğrenme kaygı seviyelerinin devam ettikleri sınıfa göre anlamlı düzeyde farklı olduğu belirlenmiştir. Çocukların yabancı dil öğrenme kaygılarının ailelerinin aylık gelirine, anne baba öğrenim düzeyine, zorunlu yabancı dili İngilizce olan öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygılarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklı olduğu saptanmıştır.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil, kaygı, yabancı dil öğrenme, yabancı dil öğrenme kaygısı.

* Dr., Gazi Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu
e-posta: suhendaner@gmail.com

** Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü
e-posta: aralneriman@gmail.com

ABSTRACT

This study aims at identifying the foreign language learning anxiety of ninth, tenth, eleventh and twelfth grade students who study at Anatolian high schools whose compulsory foreign languages are German, French and English according to the foreign languages that they are learning, grades, parents' education level, family income. There were 181 participants (93 boys, 88 girls) from Çankaya Anatolian High School whose compulsory foreign language is German, 166 participants (68 boys, 98 girls) from Ankara Anatolian High School whose compulsory foreign language is French, 188 participants (90 boys, 98 girls) from Dikmen Anatolian High School whose compulsory foreign language is English, 535 volunteers (251 boys, 284 girls) in total. Data about the children were gathered by using a 'General Information Form', children's foreign language learning anxiety was determined by Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) developed by Horwitz et al. (1986). The anxiety of foreign language learning of the students whose compulsory foreign languages are German, French and English showed a significant difference with their family's income, parents' education level. There was a significant difference between the foreign language learning anxiety of the students whose compulsory foreign language is English and their sex.

Keywords: Foreign language, anxiety, foreign language learning, foreign language learning anxiety.

GİRİŞ

Yabancı dil öğrenme ve öğretme dünyanın her yanında olduğu gibi, Türkiye'de de her geçen gün daha çok önem kazanmaktadır. Yabancı dil öğrenmeye duyulan gereksinimin artması, gerek Türkiye'de, gerekse diğer ülkelerde, yabancı dil politikalarının değişmesine yol açmıştır. Türkiye'de, yabancı dil öğretiminde yeni düzenlemelere gidilmiş, yabancı dil öğretimi, temel öğretim düzeyinin dördüncü sınıfına çekilmiş, orta öğretim ders programlarında ikinci yabancı dil öğretimi öngörülmüştür. Bu değişimde küreselleşmenin ve Avrupa Birliği'nin etkilerinin oldukça fazla olduğu bilinen bir gerçektir. Avrupa Birliği'nin bu konuya önem verme nedeni, farklı dilleri konuşan Avrupa Birliği vatandaşlarının kendi aralarında iletişim gereksinimlerini daha iyi karşılamalarını sağlayarak bütünleşme sürecine katkıda bulunmaktır (Hanbay, 2009).

Son yıllarda, yabancı dil öğrenme üzerine çalışan araştırmacılar ve eğitimciler, yabancı dil öğrenme başarısında kaygının da önemli göstergelerden biri olduğunu vurgulamaktadır. Araştırmalar, kaygının yabancı dil öğrenenlerde yaygın olduğunu ve bunun da yabancı dil performansına olumsuz yönde etki ettiğini göstermiştir. Ayrıca, çocuğun kaygı seviyesinin yabancı dil problemlerinin ilk göstergesi olduğu ve kaygının yabancı dil başarısını etkilediği görülmektedir. Kaygı düzeyi yüksek olan çocukların, yabancı dil öğrenmede problem yaşadıkları, sınavlardan düşük not aldıkları, sınıf içi öğrenmede sorunlarla karşılaştıkları ve düşük gelişim becerileri gösterdikleri görülmüştür (Aydm, 1999).

Yabancı dil sınıflarında çocuk başarısına kaygının etkileri konusunda yapılan çalışmalarda zaman zaman çelişkili sonuçlara rastlanmaktadır. Alpert ve Haber (1960) kaygının çocuk performansı üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu belirtirlerken, kaygının olumsuz yönlerine rağmen kaygının çok fazla korkulacak bir duygu olmadığı görüşünü de savunmaktadır (Allwright ve Bailey, 1991). Öğrenmeyi zorlaştıran ve başarıyı engelleyen olumsuz kaygı ile kişilerin başarı sağlamalarına neden olan

olumlu kaygının farklı sonuçlar verdiği öne sürülmektedir (Scovel, 1991). Kaygının yabancı dil öğrenmede zararlı bir etki oluşturduğu belirtilmektedir (Spielmann ve Radnofsky, 2001). Kaygılı çocukların derslere katılmama, derse hazırlıklı gelmeme, öğretmenle göz kontağı kurmama gibi davranışlar sergiledikleri vurgulanmaktadır (Bailey, 1983). Oxford (1999) ise, yabancı dil öğrenmedeki kaygıyı, başarısızlığın sonucu değil nedeni olarak görmektedir.

Kaygı ile ilgili araştırmalar, dil öğrenenlerin bu duyguyu yaşamaları için olağan nedenler olduğunu ortaya koymuştur. Yaygın görüşün tersine, yabancı dil kaygısı, çocukların sadece sözlü performanslarını değil, genel dil öğrenimindeki tutum ve motivasyonlarını da etkilemektedir. Pek çok değişken dil öğretiminde etkili olduğu için dil eğitimcileri bunlardan dolayı çocukların yabancı dil öğrenmede sorun yaşadıklarını belirtmektedir (Philips, 1992).

Çocuklar dil öğrenme sürecine kaygıyla başlamazlar (MacIntyre ve Gardner, 1991). Yabancı dil öğrenme kaygısı öğrenilen duygusal bir tepkidir. Bir başka deyişle, öğretmenler ilk derste kaygılı çocuklarla karşılaşmazlar. Çocuklar kaygı taşıyabilir, bu dil öğrenme durumuna özel değil, tamamen farklı nedenlerden kaynaklanmaktadır. Çocuklardaki kaygının oluşmasında, dil öğrenme sürecindeki tutum ve davranışlar etkili olmaktadır. Eğer çocuklar yeni dili öğrenme sürecinde olumsuzluklar yaşarlarsa, dil öğrenme kaygısı başlayabilir. Olumsuz deneyimler devam ettikçe, kaygı olağan bir durum haline almakta, çocukların gerginliği kötü performansla sonuçlanmaktadır. Kötü performans ve olumsuz duygusal tepkiler kaygı ve başarısızlığı tetikler. Bir kez oluştuktan sonra, dil kaygısı çocuğun gelecekteki dil öğrenme sürecini yaygın bir şekilde etkilemektedir. Dil kaygısının olumsuz etkileri dil seviyesi yükseldikçe ve daha olumlu deneyimler yaşandıkça azalmaktadır. Dil kaygısının oluşmasında problem çocukta değil, dil öğrenim sürecinde olup dil öğrenme kaygısı dil sınıflarında dil öğretmenlerinin yanlış tutumlarından kaynaklanmaktadır.

Yabancı dil öğrenme uzun bir süreç olup, bu süreçte kaygının en aza inmesi yabancı dil öğrenmeyi kolaylaştırabilir. Bu nedenle çocukların yabancı dil öğrenmeye karşı kaygılarını üzerinde etkili olan faktörlerin saptanması ve bu doğrultuda öneriler sunulması önemli bir noktadır. Bu düşüncede yola çıkarak, bu çalışmada zorunlu yabancı dil öğretimi Almanca, Fransızca ve İngilizce olan, Anadolu liselerinde dokuzuncu, onuncu, on birinci ve on ikinci sınıfa devam eden çocukların yabancı dile yönelik kaygılarında öğrendikleri zorunlu yabancı dilin, devam ettikleri sınıfın, cinsiyetin, anne baba öğrenim durumunun, ailelerin aylık gelirinin etkili olup olmadığının saptanması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırma, zorunlu yabancı dil öğretimi Almanca, Fransızca ve İngilizce olan, Anadolu liselerinde dokuzuncu, onuncu, on birinci ve on ikinci sınıfa devam eden çocukların yabancı dile yönelik kaygılarında öğrendikleri zorunlu yabancı dilin, devam ettikleri sınıfın, cinsiyetin, anne baba öğrenim durumunun, ailelerin aylık gelirinin etkili olup olmadığının saptanması amacıyla yapılmıştır.

Bu çalışma tarama modelinde bir çalışma olup çalışmaya Ankara il merkezindeki Anadolu liselerine devam eden öğrenciler dahil edilmiştir. Araştırma, Ankara il merkezindeki Anadolu Liselerinden zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan birer Anadolu Lisesi ile sınırlıdır. Anadolu Liselerinin belirlenmesinde 2007 yılı ortaöğretim kurumları sınavı (OKS) taban ve tavan puanları esas alınmıştır. Ankara'da Fransızca eğitim veren tek Anadolu Lisesi Altındağ ilçesinde bulunmaktadır. Bu lisenin 2007 yılı giriş taban puanı 358,450 ve tavan puanı 365,795'dir. Almanca ve İngilizce yabancı dil eğitimi veren Anadolu Liselerinin seçiminde bu puanlar göz önünde bulundurulmuştur. Almanca ve İngilizce eğitim veren Anadolu Liseleri Çankaya ilçesinden belirlenmiştir. Bu

liselere 2007 yılı giriş taban puanları 361,257 ile 360,261 ve tavan puanları 386,792 ile 378,299'dur. Araştırma için gerekli olan izinler Ankara Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınmıştır. Anadolu liselerine devam eden ve zorunlu yabancı dili Almanca olan 181 öğrenci (93 erkek, 88 kız), zorunlu yabancı dili Fransızca olan 166 öğrenci (68 erkek, 98 kız) ve zorunlu yabancı dili İngilizce olan 188 öğrenci (90 erkek, 98 kız) olmak üzere, toplam gönüllü 535 öğrenci (251 erkek, 284 kız) bu araştırmaya katılmıştır.

Araştırmada çocuk ve ailesi hakkındaki bazı demografik bilgileri elde edebilmek için araştırmacılar tarafından geliştirilen 'Genel Bilgi Formu' kullanılmıştır. Genel Bilgi Formu'nda araştırmaya dahil edilen çocukların devam ettikleri sınıf, cinsiyetleri, anne baba öğrenimi, ailenin gelir durumuna ilişkin sorular bulunmaktadır. Çocukların yabancı dil kaygılarını belirlemek amacıyla araştırmada Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Ölçeği (Foreign Language Classroom Anxiety Scale) kullanılmıştır. Yabancı dil öğrenme kaygı ölçeği (Foreign Language Classroom Anxiety Scale) Horwitz ve arkadaşları (1986) tarafından yabancı dil sınıf ortamlarında yaşanan kaygı düzeyini ölçmek için geliştirilmiş 32 maddeden oluşan bir ölçektir.

Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Ölçeği pek çok araştırmacı tarafından 'geçerli' ve 'güvenilir' bir ölçme aracı olarak kabul edilmektedir (Aida, 1994; Horwitz, 1986; Price 1991). Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması, ölçeği geliştiren Horwitz tarafından yapılmış ve 300 yabancı dil öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada ölçeğin iç tutarlılığı 0.93 ve sekiz hafta sonundaki tekrar test sonucunda korelasyon katsayısı 0.83, $p=0.001$ bulunmuştur. Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Ölçeğinin Türk çocuklarına yönelik geçerlik çalışması Aydın (1999) tarafından yapılmıştır. Bu doğrultuda, önce maddeler Türkçe'ye çevrilmiş, ardından iki Amerikalı iki dilli öğretmen tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Her iki öğretmenin çevirisi orijinal İngilizce ölçekle karşılaştırılmış, üzerinde anlaşılmayan Türkçe ifadeler üzerinde gerekli değişiklikler yapılmış ve ölçek son halini almıştır. Ölçeğin güvenilirlik çalışması ise farklı bir çalışma grubunda Batumlu ve Erden (2006) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada yabancı dil öğrenme kaygı ölçeğinin Türkçe formu Yıldız Teknik Üniversitesi hazırlık sınıfında okuyan 150 öğrenciye uygulanmış ve iç tutarlılık güvenilirlik Cronbach Alfa katsayısı 0.90 olarak bulunmuştur. Farklı çalışma sonuçlarında geçerli ve güvenilir olduğu belirlenen yabancı dil öğrenme kaygı ölçeği likert tipi bir ölçektir. Bu ölçek 'hiçbir zaman (1 puan)', 'nadiren (2 puan)', 'bazen (3 puan)', 'sıklıkla (4 puan)' ve 'her zaman (5 puan)' olarak değerlendirilen beşli likert işaretlemeyi gerektirmektedir. Ölçekte yer alan 5. madde olumlu ifadeden oluşmakta ve 'hiçbir zaman (5 puan)', 'nadiren (4 puan)', 'bazen (3 puan)', 'sıklıkla (2 puan)' ve 'her zaman (1 puan)' olarak ters yönde işaretlenmeyi gerektirmektedir. Ölçekte 'Yabancı dil derslerinde konuşurken kendimden emin olamıyorum', 'Yabancı dil derslerinde hata yapmaktan korkuyorum', 'Yabancı dil derslerinde sıranın bana geldiğini bildiğim zaman heyecandan ölüyorum' gibi olumsuz maddeler yer alırken, 5. madde 'Haftada daha fazla yabancı dil ders saatimin olmasını isterdim' gibi olumlu bir ifadeyi ortaya koymaktadır. Öğrencilerin alabilecekleri puanlar 32 ile 165 arasında değişmekte ve puanın yüksek olması yabancı dil öğrenme kaygı düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçek Ankara ili sınırında çalışmaya dahil edilen Anadolu Lisesinde okuyan 535 çocuğa ait sonuçlar değerlendirildiğinde bu çalışma için, ölçeğin güvenilirlik katsayısı Cronbach alpha 0.90 olarak bulunmuştur.

Araştırmaya ait veriler, 2008-2009 eğitim öğretim yılının birinci dönemi başında, ilk sekiz haftası içinde toplanmıştır. Veriler her bir Anadolu Lisesinin müdürlüklerinin izni ile rehberlik ders saatlerinde rehberlik öğretmenlerinin de yardımıyla toplanmıştır.

Verilerin analiz yöntemi, betimsel istatistik ve normallik testi sonuçlarına göre gerçekleştirilmiştir. Yapılan normallik test sonuçlarında çocukların yabancı dil öğrenme kaygı puanlarının normalden

sapma göstermesi nedeniyle ($p < 0,05$) istatistiksel analizlerde non-parametrik testlerin kullanılması uygun görülmüştür. Verilerin analizinde iki gruplu karşılaştırmalarda non parametrik ölçümlerden Mann-Whitney U Testi, üç gruplu karşılaştırmalarda ise Kruskall Wallis Testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2004; Özdamar, 2005).

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu araştırma, zorunlu yabancı dil öğretimi Almanca, Fransızca ve İngilizce olan Anadolu liselelerinde dokuzuncu, onuncu, on birinci ve on ikinci sınıfa devam eden çocukların yabancı dile yönelik kaygılarında öğrendikleri zorunlu yabancı dilin, sınıfın, cinsiyetin, anne baba öğrenim durumunun, ailelerin aylık gelirinin etkili olup olmadığının saptanması amacıyla yapılmıştır. Bu doğrultuda araştırmadan elde edilen veriler değerlendirilerek elde edilen sonuçlar tartışılmıştır.

Tablo 1. Zorunlu Yabancı Dile Göre, Çocukların Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Puanlarına İlişkin Ortalamalar, Standart Sapmalar ve Kruskall Wallis Testi Sonuçları

Zorunlu Yabancı Dil	Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Puanları			Kruskall-Wallis Testi Sonuçları				İkili Karşılaştırma
	n	\bar{X}	Ss	Sıra Ort	sd	X ²	P	
Almanca	181	90,0	7,0	255,6	2	2,22	0,329	-
Fransızca	166	90,5	6,2	268,5				
İngilizce	188	91,2	6,4	279,5				

Tablo 1'deki Kruskall Wallis testi sonuçları incelendiğinde çocukların zorunlu yabancı dillerine göre yabancı dil öğrenme kaygı puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. ($p > 0,05$)

Tablo 2. Zorunlu Yabancı Dil ile Çocukların Cinsiyetlerine Göre Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Zorunlu Yabancı Dil	Cinsiyet	Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı			Mann-Whitney U Testi Sonuçları			
		N	\bar{X}	Ss	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	P
Almanca	Erkek	93	116,1	22,5	91,1	8468,0	4087	0,989
	Kız	88	115,7	24,2	90,9	8003,0		
Fransızca	Erkek	68	115,1	18,5	87,0	5915,0	3095	0,436
	Kız	98	112,0	20,1	81,1	7946,0		
İngilizce	Erkek	90	121,8	21,9	103,0	9266,5	3648,5	0,041
	Kız	98	112,1	29,1	86,7	8499,5		

Tablo 2'ye göre Almanca, Fransızca ve İngilizce grubundaki çocukların cinsiyetlerine göre yabancı dil öğrenme kaygı puanları karşılaştırıldığında İngilizce grubundaki erkek çocukların yabancı dil öğrenme kaygı puanları kız çocukların puanlarından anlamlı derecede yüksek çıkmıştır ($U = 3648,5$, $p < 0,05$). Almanca ($U = 4087$, $p > 0,05$) ve Fransızca ($U = 3095$, $p > 0,05$) dil gruplarındaki çocukların cinsiyetlerine göre yabancı dil öğrenme kaygı puanlarında anlamlı bir fark görülmemiştir.

İngilizce grubundaki erkek çocukların yabancı dil dersi ile ilgili kaygı duymalarının yüksek olmasının nedeni Türkiye’de İngilizcenin iş bulmada diğer yabancı dillere göre daha geçerli bir dil olması ile açıklanabilir.

Türk toplumunda ailelerin erkek çocuklardan beklentileri kız çocuklara göre daha yüksektir. Erkek çocukların hayata atıldıklarında gelir elde etmek için en azından lise mezunu olmaları beklenir. Bu nedenle cinsiyet kaygı düzeyini etkileyen bir faktördür. Yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmaların bazı kız çocukların kaygı düzeylerinin erkek çocuklardan daha yüksek olduğunu bazıları ise cinsiyet yönünden herhangi bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur (Aida, 1994; Salim, 2004). Kayapınar (2006), kızların daha duygusal bir yapıya sahip olması nedeniyle kaygılarının yüksek olduğunu vurgulamaktadır. Sarıgül’ün (2000) yaptığı araştırmada ise, kız ve erkek çocuklar arasında yabancı dil kaygı düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmazken, kız çocukların sürekli kaygı düzeylerinin erkek çocuklardan daha yüksek olduğu saptanmıştır. Metin ve arkadaşlarının (2008) çıraklık eğitimi merkezine devam eden gençlerin durumluk-sürekli kaygı düzeyleri üzerine yaptıkları çalışmada, erkek çocukların kaygı düzeylerinin kızlardan yüksek çıkmasının nedeni olarak ailelerin erkek çocuklardan beklentilerinin daha fazla olması ve erkek çocukların ailelerine maddi destek vermelerinden kaynaklandığı ileri sürülmüştür. Diğer taraftan, bazı araştırmalar yabancı dil öğrenmede kaygı ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Öner ve Gedikoğlu (2007) yürüttükleri ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı adlı çalışmalarında, ikinci dil öğrenmede cinsiyetlerin yabancı dil kaygısı taşınmasında bir etkisi olmadığını ortaya koymuşlardır.

Tablo 3. Zorunlu Yabancı Dil ile Çocukların Devam Ettikleri Sınıflara Göre Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Puanlarına İlişkin Ortalamalar, Standart Sapmalar ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Zorunlu Yabancı Dil	Sınıf	Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Puanları			Kruskal-Wallis Testi Sonuçları				İkili Karşılaştırmalar
		N	\bar{X}	ss	Sıra Ort	Sd	X ²	P	
Almanca	9.Sınıf	53	124,1	16,9	108,7	3	12,4	0,006	1-2 1-3 1-4
	10.Sınıf	36	118,9	21,7	98,0				
	11.Sınıf	39	111,5	22,3	80,0				
	12.Sınıf	53	108,9	27,8	76,6				
Fransızca	9.Sınıf	57	116,3	16,8	90,7	3	4,9	0,179	-
	10.Sınıf	21	109,1	21,7	74,3				
	11.Sınıf	48	109,1	20,8	73,4				
	12.Sınıf	40	116,2	19,5	90,2				
İngilizce	9.Sınıf	49	125,1	22,6	111,9	3	16,3	0,001	1-2 1-3 4-2 4-3
	10.Sınıf	44	115,3	23,2	89,0				
	11.Sınıf	45	103,0	31,8	69,9				
	12.Sınıf	50	122,1	22	104,4				

Tablo 3'deki Kruskal-Wallis testi sonuçları incelendiğinde, çocukların devam ettikleri sınıflara göre hem Almanca yabancı dil eğitimi alan çocukların ($\chi^2(\Sigma)= 12.4, p<0.05$) hem de İngilizce yabancı dil eğitimi alan çocukların ($\chi^2(\Sigma)= 16.3, p<0.05$) yabancı dil öğrenme kaygı puanlarının anlamlı düzeyde farklı olduğu belirlenirken, Fransızca yabancı dil eğitimi alan çocukların ($\chi^2(\Sigma)= 4.9, p>0.05$) yabancı dil öğrenme kaygı puanlarının devam ettikleri sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Yapılan Kruskal-Wallis Testi sonucuna göre Almanca yabancı dil eğitimi alan çocuklarda farklılığa dokuzuncu sınıfa devam eden çocukların puan ortalamaları ile on, on bir ve on ikinci sınıfa devam eden çocukların puanları arasındaki farklılığın neden olduğu tespit edilirken, İngilizce yabancı dil eğitimi alan çocuklarda ise dokuzuncu ve on ikinci sınıfa devam eden çocukların puan ortalamalarının on bir ve on ikinci sınıfa devam eden çocukların puan ortalamalarından daha yüksek olmasının farklılığa neden olduğu belirlenmiştir.

Almanca grubunda dokuzuncu sınıfa devam eden çocukların ve İngilizce grubunda dokuz ve on ikinci sınıfa devam eden çocukların yabancı dil öğrenme kaygı puanlarının anlamlı derecede yüksek çıktığı görülmektedir. Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan okullarda yabancı dil ders saatleri sadece dokuzuncu sınıfta haftada on saat olarak düzenlenmiştir. Dolayısıyla çocuklar bir yıl boyunca daha önceki yıllardan daha kapsamlı yabancı dil dersi almaktadırlar. Bu da liseye yeni başlayan bir çocukta kaygıya neden olabilir. Başka bir bakışla yabancı dil öğrenme kaygısı öğrenilen duygusal bir tepkidir. Yabancı dil sınıflarında çocuklar konuşma aktiviteleri sırasında duruma özel kaygı yaşayabilmekte, yabancı dile yönelik beceriler geliştikçe yaşanan kaygıda da azalma olabilmektedir. Türkiye'de yabancı dil kaygısıyla ilişkili etmenleri araştırmak için yapılan çalışmalarda yabancı dil kaygısının çocukların yaşının büyümesiyle birlikte arttığını göstermiş ve çocukların yaşı ne kadar küçük olursa, yabancı dil öğrenme kaygısının zarar verici etkilerinden o kadar az etkilendiklerini göstermiştir (Batumlu ve Erden, 2007; Sarıgül, 2000). Littlewood (1988) dil öğrenmede yaş faktörünün ve beyin gelişiminin etkisini araştırdığı çalışmayı ergenler üzerinde yürütmüş ve çalışma sonucunda ergenlikte dil öğrenme sürecinde hata yapma korkusu, öğrenilmesi gereken dilbilgisi kuralları veya sınavların kaygıya neden olabildiğini vurgulamıştır.

Tablo 4. Zorunlu Yabancı Dil ile Çocukların Annelerinin ve Babalarının Öğrenim Düzeylerine Göre Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Puanlarına İlişkin Ortalamalar, Standart Sapmalar Ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Zorunlu Yabancı Dil	Öğrenim Düzeyi	Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Puanı			Kruskall Wallis Testi Sonuçları				İkili Karşılaştırma	
		n	\bar{X}	ss	Sıra Ort.	Sd	X ²	P		
Anne Öğrenim	Almanca	Okuryazar-İlkokul	38	107,8	24,2	71,6	2	7,7	0,021	3-1 3-2
		Orta dereceli okul	64	115,6	22,4	88,8				
		Üniversite Y.okul	77	120,4	22,8	100,1				
	Fransızca	Okuryazar-İlkokul	50	104,7	18,3	63,2	2	12,8	0,002	1-2 1-3
		Orta dereceli okul	62	117,1	18,3	92,7				
		Üniversite Y.okul	54	116,9	19,6	91,8				
	İngilizce	Okuryazar-İlkokul	32	108,2	21,4	72,5	2	13,9	0,001	3-1 3-2
		Orta dereceli okul	74	112,4	27,9	85,7				
		Üniversite/ Y.okul	81	123,9	25,1	110,1				
Baba Öğrenim	Almanca	Okuryazar-İlkokul	18	103,5	29	67,3	2	6,0	0,049	1-2 1-3
		Orta dereceli okul	54	114,0	21,2	83,4				
		Üniversite Y.okul	106	119,1	22,9	96,4				
	Fransızca	Okuryazar-İlkokul	30	105,3	16	61,7	2	8,8	0,012	1-2 1-3
		Orta dereceli okul	49	112,2	19,1	78,1				
		Üniversite Y.okul	83	117,1	20	90,7				
	İngilizce	Okuryazar-İlkokul	14	102,9	27,1	65,1	2	4,9	0,085	-
		Orta dereceli okul	49	114,7	26,9	89,4				
		Üniversite Y.okul	122	118,8	25,9	97,7				

Tablo 4'e göre, Almanca ($X^2(\Sigma)=7,7$, $p<0,05$), Fransızca ($X^2(\Sigma)=12,8$, $p<0,05$) ve İngilizce ($X^2(\Sigma)=13,9$, $p<0,05$) grubundaki çocukların anne öğrenim düzeylerine göre yabancı dil öğrenme kaygı puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Zorunlu yabancı dili Almanca ($X^2(\Sigma)=6,0$, $p<0,05$) ve Fransızca ($X^2(\Sigma)=8,8$, $p<0,05$) olan baba öğrenim düzeyi okuryazar-ilkokul olan çocuklarda yabancı dil öğrenme kaygı puanlarının baba öğrenim düzeyi orta ve üniversite mezunu olanlara göre anlamlı derecede düşük olduğu görülmektedir. İngilizce ($X^2(\Sigma)=4,9$, $p>0,05$) grubundaki çocukların baba öğrenim düzeylerine göre yabancı dil öğrenme kaygı puanlarında anlamlı bir fark bulun-

mamıştır. Anne ve baba öğrenim düzeyleri okuryazar-ilkokul olduğunda kaygı puanları azalmakta, anne ve baba öğrenim düzeyleri üniversite veya yüksekokul olduğunda çocukların yabancı dil öğrenme kaygı puanları anlamlı derecede artmaktadır. Öğrenim düzeyi yüksek ebeveynler çocuklarının da öğrenim düzeyinin daha iyi olması ile ilgili beklentilerinin yüksek olması, çocuklarının daha fazla kontrol altında tutulup daha fazla başarı beklentilerine girilmesine ve bu tür beklentilerinde çocuklarda daha fazla kaygının yaşanmasına neden olabilmektedir. Akın ve Zengin (2007) yaptıkları çalışmada öğrenim düzeyinin artmasıyla doğru orantılı olarak en az bir yabancı dil bilinmesi ile ilgili tutumun önemli düzeyde arttığını göstermiştir.

Gümüş'e (1997) göre, ebeveynlerin öğrenim durumları çocuklarına karşı tutumlarında etkili olmaktadır. İlkokul mezunu olan ebeveyn ile yüksekokul mezunu olan ebeveynin çocuklarına uyguladıkları tutum ve davranışlar birbirinden farklı olduğu için çocukların davranışlarında da farklılıklar görülmektedir. Anne baba öğrenim düzeyi üniversite veya yüksekokul olan çocukların yabancı dil öğrenme kaygı düzeylerinin yüksek çıkmasında anne baba tutum ve davranışların etkili olduğu söylenebilir. Metin ve arkadaşları'nın (2008) çıraklık eğitimi merkezine devam eden gençlerin durumluk-sürekli kaygı düzeyleri üzerine yaptıkları çalışmada gençlerin babalarının öğrenim durumlarının kaygı düzeylerinde etkili olduğu saptanmıştır. Babası orta öğretim ve üzeri eğitim almış olan gençlerin kaygı düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Bu durum eğitim düzeyi yüksek olan babaların gençler üzerinde beklentilerinin yüksek olmasından kaynaklandığı düşünülmüştür. Çakmak ve Havedanlı (2005) çalışmalarında otoriter babaların çocuklarında kaygı düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Varol(1990) anne babaların öğrenim durumu ile çocukların kaygı düzeyleri arasında önemli farkın olmadığını, Gümüş (1997) anne baba öğrenim durumunun çocukların sosyal kaygı düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ve öğrenim düzeyi yüksek olan ebeveynlerin kaygı düzeyinin düşük olduğunu belirtmektedir.

Tablo 5. Zorunlu Yabancı Dil ile Çocukların Ailelerinin Aylık Gelir Düzeylerine Göre Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Puanlarına İlişkin Ortalamalar, Standart Sapmalar ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Zorunlu Yabancı Dil	Aylık Gelir	Yabancı Dil Öğrenme kaygısı Puanı			Kruskall Wallis Testi Sonuçları				İkili Karşılaştırma
		n	\bar{X}	ss	Sıra Ort.	Sd	X ²	P	
Almanca	1000 TL veya aşağısı	23	100,3	25,5	54,9	2	13,7	0,001	3-1 3-2
	1000- 2000 TL	78	113,4	23,8	79,9				
	3000TL ve yukarısı	64	122,4	20,9	96,8				
Fransızca	1000 TL veya aşağısı	23	109,9	15,5	67,0	2	8,1	0,018	3-1 3-2
	1000- 2000 TL	78	111,2	20,2	71,7				
	3000 TL ve yukarısı	54	120,1	18,6	91,8				
İngilizce	1000 TL veya aşağısı	26	107,0	26,3	70,5	2	17,7	0,000	3-1 3-2
	1000- 2000 TL	87	111,9	26	80,0				
	3000 TL ve yukarısı	66	126,7	22,9	110,9				

Tablo 5 incelendiğinde, yapılan Kruskal Wallis Testi sonucunda, Almanca ($X^2(\Sigma)= 13,7$, $p<0,05$), Fransızca($X^2(\Sigma)= 8,1$, $p<0,05$) ve İngilizce($X^2(\Sigma)= 17,7$, $p<0,05$) grubundaki çocukların ailelerinin aylık gelirleri 3000 Lira ve üstü olanların yabancı dil öğrenme kaygı puanları ailelerinin aylık gelirleri 100-2000 lira ve 1000 lira ve aşağısı olanlardan anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Ekonomik düzeyi yüksek olan aileler çocuklarına eğitim konusunda daha çok imkan sunma şansına sahip olabilmektedirler. Türkiye’de her ihtiyaca göre ve her seviyede öğrenci için kurslar bulunmaktadır. Okulda alınan eğitimin yanı sıra özel olarak da çocuklarını yetiştirmek isteyen aileler eğer maddi imkana sahiplerse bu kursları tercih etmekte ve çocuklarını yollamaktadırlar. Buna karşılık çocuklarından yüksek başarı beklentisine girip onların kaygı yaşamalarına neden olabilmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda yabancı dil öğrenme kaygısının öğrenilen yabancı dile göre anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Zorunlu yabancı dili Almanca olan dokuzuncu sınıf, zorunlu yabancı dili İngilizce olan dokuzuncu ve on ikinci sınıf çocukların yabancı dil öğrenme kaygısı puanlarının onuncu ve on birinci sınıflara devam eden çocuklardan anlamlı derecede yüksek çıktığı görülmüştür. Zorunlu yabancı dili İngilizce olan erkek çocukların yabancı dil öğrenme kaygı puanlarının kız çocukların puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu, zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların anne öğrenim düzeylerine, zorunlu yabancı dili Almanca ve Fransızca olan çocukların baba öğrenim düzeylerine göre yabancı dil öğrenme kaygı puan ortalamalarında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Zorunlu yabancı dili Almanca, Fransızca ve İngilizce olan çocukların ailelerinin aylık gelirleri 3000 Lira ve üstü olanların yabancı dil öğrenme kaygı puanları ailelerinin aylık gelirleri 2000 Lira ve aşağısı olanlardan anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Elde edilen sonuçlara paralel olarak şunlar önerilebilir:

- Öğrenme sürecini zorlaştıran ve öğrenci başarısını engelleyen olumsuz kaygı ile kişilerin doğal edinimlerinin daha üstünde başarı sağlamalarına neden olan olumlu kaygı arasındaki farkın net olarak ortaya konabilmesi için öğretmenle karşılıklı iletişime yönelik seminerler düzenlenebilir.
- Yabancı dil öğrenmeye olan yatkınlığının az olduğunu düşünen çocuklar kendi yetenekleri konusunda olumsuz duygulara kapılabilirler. Bu yeteneğin kendisinde eksik olduğunu düşünenler kaygılı davranabilirler. Bu çocukların fark edilmesi ve onların kaygılarının azaltılması için öğretmenlerle çalışmalar yapılabilir.
- Yabancı dil sınıflarında kaygıyı azaltmak adına, öğretmenlerin dil öğrencisine yaşam boyu öğrenme bilinci kazandırabilmesi, dili nerede, nasıl kullanabileceği, dilden amacına uygun biçimde nasıl yararlanabileceği konularında yol gösterici rolü yerine getirebilecek donanıma sahip olması için meslekî gelişime yönelik seminerler düzenlenebilir.
- Yabancı dil öğrenmede olumsuz kaygıyı en aza indirmeye, olumlu kaygı düzeyini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz and Horwitz and Cope's construct of foreign language anxiety, The case study of Japanese. *Modern Language Journal*, 78, 155-168.
- Akın S. ve Zengin B.(2007). Türkiyede halkın yabancı dil ile ilgili algıları. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 3(1), 181-200.
- Allwright, D. and Bailey, K.M. (1991). *Focus on the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alpert, H.and Haber, R. N. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61, 207-215.
- Aydın, B. (1999). *Konuşma ve Yazma Derslerinde Yabancı Dil Öğrenimindeki Kaygı Nedenleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bailey, K. M. (1983). Competitiveness and Anxiety in Adult Second Language Learning: Looking at and Through The Diary Studies. *Classroom Oriented Research in SLA* (Ed: H. W. Selinger and M.H. Long), 67-102, Massachusetts: Newbury House.
- Batumlu, Z. ve Erden, M. (2007). Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Hazırlık Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygıları İle İngilizce Başarıları Arasındaki İlişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 24-38.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çakmak, Ö. ve Hevedanlı, M. (2005). Eğitim ve Fen Edebiyat Fakülteleri Biyoloji Bölümü Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 115-127.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2004). *Gelişim ve Öğrenme*, Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Gümüş, A. (1997). *Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hanbay, O. (2009). 10. Sınıf Öğrencilerinin Farklı Değişkenlere Göre İkinci Yabancı Dil Olarak Al-mancaya Yönelik Tutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 79-91.
- Horwitz, E. K. (1986). Preliminary Evidence for The Reliability and Validity of a Foreign Language Anxiety Scale. *TESOL Quarterly*, 20, 559-562.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B and Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(20), 125-132.
- Kayapınar, E. (2006). *Ortaöğretim Kurumlarının Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavına Hazırlanan İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi (Afyonkarahisar Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Littlewood, W. (1988). *Foreign and Second Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- MacIntyre, P. D. and Gardner, R. (1991). Language Anxiety: Its Relationship to Other Anxieties and to Processing in Native and Second Languages. *Language Learning*, 41(4), 513-534.
- Metin, Ö., Özkoç, Ş., Gök Özer F. ve Beydağ, D. (2008). Denizli Çıraklık Eğitim Merkezine Devam Eden Gençlerin Kaygı Düzeylerinin Belirlenmesi. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 7 (2), 113-118.

Sühendan ER – Neriman ARAL

Oxford, R. L. (1999). Anxiety and The Language Learner. *Affect in Language Learning* (Ed: A. Jane), 58-67, Cambridge: Cambridge University Press.

Öner, G. Gedikoğlu, T. (2007). Ortaöğretim Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimlerini Etkileyen Yabancı Dil Kaygısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 67-78.

Özdamar, K. (2005). *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi*. Ankara: Kaan Kitabevi.

Philips, E. M. (1992). The Effects of Language Anxiety on Students' Oral Test Performance and Attitudes. *The Modern Language Journal*, 76(1), 14-26.

Price, M. L. (1991). The Subjective Experience of FL Anxiety: Interviews With Highly Anxious Students. *Language Anxiety*, (Ed: E. K. Horwitz, and D. J. Young), 87-97, New Jersey: Prentice Hall International.

Salim, A. (2004). Teacher's Role, Learner's Gender Differences, and FL Anxiety Among Seventh-Grade Students Studying English as a Foreign Language. *Educational Psychology*, 24, 711-721.

Sarıgül, H. (2000). *Trait Anxiety and Foreign Language Anxiety and Their Effects on Learners' Foreign Language Proficiency and Achievement*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Scovel, T. (1991). The Effect of Affect on Foreign Language Learning: A Review of Anxiety Research. *Language Anxiety* (Ed: E.K. Horwitz and D.J. Young), 101-108, New Jersey: Prentice Hall International.

Spielmann, G. and Radnofsky, M. L. (2001). Learning Language Under Tension: New Directions From A Qualitative Study. *Modern Language Journal*, 85 (2), 259-278.

Varol, Ş. (1990). *Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerini Etkileyen Bazı Etmenler*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Samsun: On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

İLKÖĞRETİMİN FİNANSMANINDA BİR ARAÇ OLARAK OKUL – AİLE BİRLİĞİ*

SCHOOL – FAMILY ASSOCIATION AS A MEANS OF PRIMARY EDUCATION FINANCING

Nedim ÖZDEMİR**

Yüksel KAVAK***

ÖZ

Bu araştırma, Ankara'daki ilköğretim okullarının Okul-Aile Birliklerinin gelir ve giderler kompozisyonlarını ortaya koymak ve okul başarısıyla (8. Sınıf Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji testlerine ilişkin SBS sonuçları) okul gelirlerini karşılamak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubu için her bir sosyo-ekonomik düzeyden 10 okul olmak üzere toplam 30 ilköğretim okulu belirlenmiştir. Araştırma bulguları, OAB bütçelerinin yaklaşık dörtte üçlük bölümünün bağış gelirlerinden oluştuğunu ve yarıya yakın bir bölümünün yardımcı personel için harcadığını ortaya koymaktadır. Ayrıca araştırma, OAB kanalıyla öğrenci başına elde edilen gelir ve yapılan harcama miktarlarının 19 TL ile 412 TL arasında değişiklik gösterdiğini ve okulların sosyo-ekonomik düzeyi arttıkça Türkçe, Matematik ve Fen ve Teknoloji testlerinden elde edilen sonuçların da arttığını ortaya çıkarmaktadır.

Anahtar kelimeler: İlköğretimin finansmanı, okul-aile birliği, hanehalkı harcamaları

ABSTRACT

This research was done to put forward the income and expense composition of school-family associations in primary schools in Ankara and to compare school incomes with school success according to Turkish, Maths and Science and Technology tests. This is an interrelationship study in survey model. In the study, thirty primary schools from each socio-economic levels were defined. The research findings indicated that three quarters of school-family association budget is constituted by donations half of which is spent on

* Bu makale, Prof. Dr. Yüksel KAVAK'ın danışmanlığında Nedim ÖZDEMİR tarafından hazırlanan "İlköğretimin Finansmanında Bir Araç: Okul – Aile Birliği Bütçe Analizi (Ankara İli Örneği)" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Atıfbey İlköğretim Okulu
e-posta: ozdemirnedim@gmail.com

*** Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
e-posta: kavak@hacettepe.edu.tr

support staff. In addition, there search put forward that income and expense allocated for each student are between 19 to 412 Turkish Liras and as long as socio-economic level of schools are developed, the correct answers in Turkish, Maths and Science and Technology tests increase.

Keywords: Primarye ducation finance, school-family association, house hold expenditure.

GİRİŞ

Türkiye’de eğitime ayrılan kamusal kaynaklara rağmen yaşanan parasal güçlükler çeşitli arayışları gündeme getirmiştir. Konu ilköğretim boyutunda ele alındığında, Anayasa’da ilköğretimin zorunlu ve ücretsiz olduğu açıkça ortaya konulmuş olmasına rağmen, ilköğretim kademesinde dahi okul yönetimlerinin kaynak yaratma ve kaynakları çeşitlendirme girişimlerinin velileri etkileyecek düzeylere ulaştığı görülmektedir.

UNESCO verilerine göre, ülkelerin zorunlu eğitim süreleri beş – on dört yıl arasında değişmekle beraber 198 ülkenin yarısından fazlası sekiz ve üstü yıl zorunlu eğitim süresine sahiptir. Bu bağlamda, en kısa süreler ortalama yedi – sekiz yıl ile Güney ve Batı Asya ile Sahra Güneyi Afrika ülkelerinde oluşurken, en uzun süreler ortalama on – on bir yıl ile Kuzey Amerika, Batı Avrupa, Latin Amerika ve Karayip ülkelerinde gerçekleşmiştir (Anonymous, 2008).

Öte yandan, zorunlu eğitimle ilişkili olarak yaş aralıklarına bakıldığında küresel ölçekte üç – on sekiz arasında değiştiği ve bu bağlamda ülkelere göre alt yaş sınırının üç – yedi, üst yaş sınırının ise dokuz –on sekiz olduğu görülmektedir. Avrupa Birliği ülkelerinde ise zorunlu eğitim süresinin sekiz ile on üç yıl arasında değiştiği görülmektedir. Örneğin; Avusturya ve Litvanya’da dokuz yıl olan bu eğitim süresi, İtalya’da on, İspanya’da on bir, İngiltere’de on iki ve Hollanda’da on üç yıldır. En düşük başlangıç yaşı beş, en yüksek bitirme yaşı ise on sekizdir (Anonymus, 2009).

İlgili alanyazın taraması, kaynak sıkıntısı çeken birçok ülkede hanehalkının ilköğretimin finansmanına katıldığını göstermektedir. Son yıllarda ilköğretim öğrencilerinin kayıt, ders kitabı, özel ders ücreti, okul üniforması, sınav ücretleri, aidatlar, ulaşım, yemek, bakım-onarım, etkinlik gibi giderleriyle beraber ailelerin eğitim harcamalarında artış gözlenmiştir (Kattan ve Burnett, 2004; Lerotholi, 2001).Guatemala ve Panama’da hanehalkının %80’inden fazlası özel ders ve sınav ücreti ödemektedir. Bu oran Nikaragua ve Zambia’da %70 dolayındadır. Buna ek olarak, okul malzemesi giderlerinin de önemli düzeylere ulaştığı görülmektedir. Tacikistan’da ailelerin ilköğretime yönelik harcamalarının %60’ını okul üniforması oluşturmaktadır. Diğer bir araştırma, Nijerya, Uganda ve Zambiya’da ailelerin katıldığı en önemli masrafların ulaşım ve yiyecek harcamalarında oluştuğunu göstermektedir (Anonymus, 2007). Bununla beraber Tilak’ın (2003) Hindistan’ın kırsal kesimlerinde yürüttüğü çalışmasına göre, ailelerin eğitim harcamalarının %80’ini ders kitabı, kırtasiye malzemesi ve okul giysisi oluşturmaktadır.

Dünya Bankası’nın 2005 yılında ailelerin ilköğretimin finansmanına katılımına ilişkin 93 ülkede yapmış olduğu araştırma bulgularına göre, araştırma kapsamındaki ülkelerin sadece %17’sinde herhangi bir ücrete rastlanılmazken yaklaşık üçte ikisinde Okul Aile Birliği ya da toplum katkısı yaygın olarak kullanılmaktadır. Ayrıca söz konusu ülkelerin yaklaşık üçte biri okul ücreti, ders kitabı masrafı ve zorunlu önlük gideri kapsamında aileleri ilköğretimin finansmanına kattığı görülmektedir (Kattan, 2006).

Ücretlerin türü bölgeler arasında farklılık göstermektedir. Afrika'da Okul Aile Birliği aidatı (%81) çok yaygındır. Latin Amerika ve Karayipler'deki sadece birkaç ülke okul ücretlerine başvururken ülkelerin %76'sında zorunlu okul giysisi, %65'inde ise Okul Aile Birliği katkısı kullanılmaktadır. Bununla birlikte, Orta Doğu ve Kuzey Afrika ülkelerinin çoğunda parasız eğitim anayasal bir hak olarak ilişkilendirilmemiş olup söz konusu ülkelere Mısır, Ürdün, Tunus ve Yemen'de okul ücreti bulunmaktadır. Doğu Asya ve Pasifik'te ülkelerin %70'i ders kitabı, %80'i okul giysisi ve Okul Aile Birliği ile %70'i etkinlik gelirlerine başvurmakta Endonezya, Papua Yeni Gine, Solomon Adaları, Çin ve Vietnam'da az da olsa okul ücretleri yaygın olarak kullanılmaktadır (Anonymous, 2004). Buna ek olarak Urwick'in (2002) Nijerya'da yapmış olduğu çalışmasında, hanehalkının devlet okullarına yaptığı harcamalar okul giysisi ve ayakkabısı (%54), ders kitabı (%17), kırtasiye (%19) ve bağışlar (%10) şeklinde sıralanmıştır.

Söz konusu harcamaların özellikle yoksul aileleri daha çok etkilediği görülmektedir. Çin'de yapılan bir araştırmaya göre (Bray, 1996), düşük gelirli aileler bütçelerinin %29'unu eğitime ayırırken, orta ve yüksek gelirli ailelerde bu oran %19 ile %14'lere kadar düşmektedir. 1980 yılında Şili'deki en yoksul kesimin toplam eğitim harcamaları içindeki payı %22 iken 1992 yılında kamu harcamalarının ilköğretim düzeyinde genişlemesi özellikle bu yoksul kesimin eğitsel giderlerini yarıya indirmiştir (Watkins, 2000). Öte yandan, dünyanın her yerinde böyle bir durumun olduğunu söylemek zordur. Çünkü Batı Avrupa ve Kuzey Amerika'nın sanayileşmiş bölgelerinde tüm okul harcamaları devlet tarafından karşılanmaktadır (Bray ve Bungly, 2005).

Hanehalkının katıldığı doğrudan ya da dolaylı ücretlerin, zorunlu eğitimin yaşama geçirilmesinde önemli bir engel oluşturduğu söylenebilir. Çünkü ailenin eğitime ilişkin kararında etkili olan önemli bir faktör de ekonomik faydasının, doğrudan ve dolaylı maliyetlerine göre yüksek olmasıdır (Bray ve Bunly, 2005). Ücretlerin kaldırılmasıyla beraber ilerleyen yıllarda Uganda'da okullaşma oranının %240, Malayi'de %78, Lesotho'da %15 ve Kenya'da %14 artması bu durumun bir kanıtı olarak değerlendirilebilir (Avenstrup vd., 2004).

Yukarıda belirtilen evrensel uygulamaların yanında, Türkiye'deki kamu dışı kaynak arayışlarının ve uygulamalarının da ilköğretime ayrılan kaynakların yetersiz olduğu kanısını gündeme getirmektedir (Kavak vd., 1997). Bu kapsamda, okullar tarafından yaratılan bütçe dışı özel kaynakların türü ve miktarı hakkında çok fazla bilgi sahibi olunamamaktadır. Yönetim, planlama ve bütçeleme açısından bu tür gelirlerin analiz ve değerlendirme zorunluluğu vardır. Bu düşünceden hareketle araştırmada Ankara'daki ilköğretim kurumlarının Okul-Aile Birliklerinin (OAB) gelir ve giderler kompozisyonlarını ortaya koymak ve okul başarısıyla (8. Sınıf Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji testlerine ilişkin SBS sonuçları) okul gelirlerini karşılaştırmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda OAB'nin gelir kaynaklarına göre gelir ve gider miktarı, okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre öğrenci başına elde ettikleri gelir ve harcama miktarı belirlenecek ve okulların sosyo-ekonomik düzeyi ile öğrenci başarıları (SBS sonuçları) arasındaki dağılım ortaya konulacaktır.

YÖNTEM

Bu araştırmada, doküman incelemesine dayalı ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarının, sınırlı ölçülerle de olsa diğer ilköğretim kurumlarına genellenebilmesi amacıyla okulların seçiminde bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi dikkate alınmıştır. Bu bağlamda, araştırmada, TÜİK'in 2000 yılı nüfus sayımı sonuçlarına dayanarak Altındağ, Çankaya, Keçiören, Mamak ve Yenimahalle ilçelerinde bulunan mahalleleri sosyo-ekonomik düzeyine göre alt, orta ve yüksek olarak sınıflandırdığı çalışma temel alınmıştır. Buna göre her bir SED'den 10'ar okul olmak üzere

toplam 30 ilköğretim okulu çalışma grubuna dahil edilmiştir. YİBO, özel eğitim ilköğretim kurumları ve özel ilköğretim kurumları araştırma dışında tutulmuştur.

Araştırmanın verileri, 2008-2009 eğitim öğretim yılında, alanyazın taramasından ve OAB işletme defterleri ile faturaların incelenmesinden elde edilmiştir. Araştırma verilerinin sağlanma biçimi veri kaynaklarına göre şöyle açıklanabilir:

OAB gelir kaynakları ve miktarı ile OAB gider türleri ve miktarına ilişkin veriler, yöntem alt bölümünde açıklanan okulların OAB işletme defterleri ile OAB genel kurul tutanakları ve ayrıca gider faturaları ile makbuzlarının taranması yoluyla elde edilmiştir. Bunun yanında okullara yapılan aynı yardımların tespitinde demirbaş defterlerinden yararlanılmıştır.

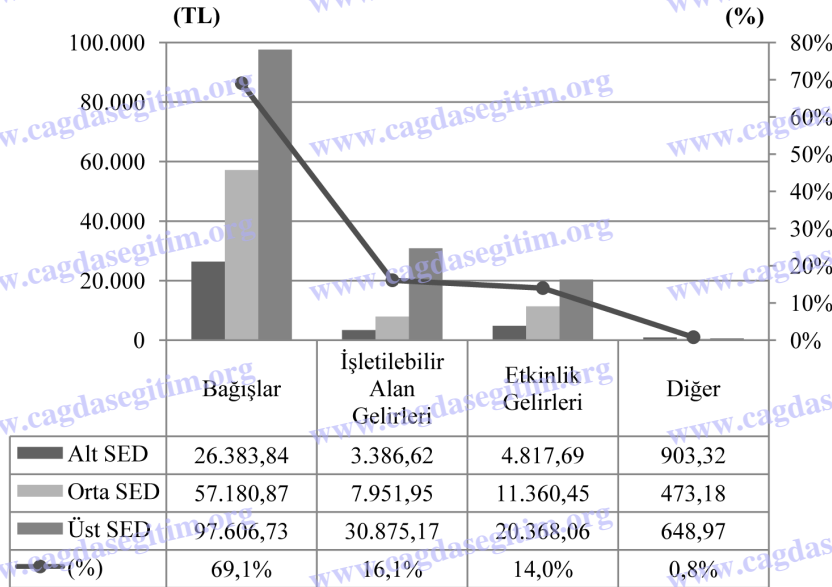
Öğrenci sayıları ile sekizinci sınıf öğrencilerine ait SBS sonuçlarına ilişkin veriler e-okul veri tabanından elde edilmiştir. Bu bağlamda veri tabanına ulaşmak için okulların müdür ya da müdür yardımcılarının destek sağlanmıştır. Diğer veriler alanyazın taraması yoluyla elde edilmiştir.

Gelir kaynakları ile gider türleri ve bunların miktarına ilişkin veriler rakam (TL), ortalama ve yüzdelerle betimlenmiştir. OAB gelir ve gider türlerinin sınıflandırılmasında MEB Okul Aile Birliği Yönetmeliği, TEFBİS projesi ve alanyazın taramasından yararlanılmıştır. Okulların sosyo-ekonomik düzeyi ile öğrenci başarıları arasındaki dağılım ise derslere ait ortalama doğru yanıt sayısı şeklinde sunulmuştur.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine göre belge taraması ile toplanan verilerin çözümlenmesiyle elde edilen bulgulara ve ilgili alanyazın ışığında yapılan yorumlara yer verilmektedir.

Tüm okullar birlikte değerlendirildiğinde OAB gelir kaynaklarına göre gelir miktarları TL ve yüzdelik dağılımlar halinde Şekil 1.'de sunulmuştur.



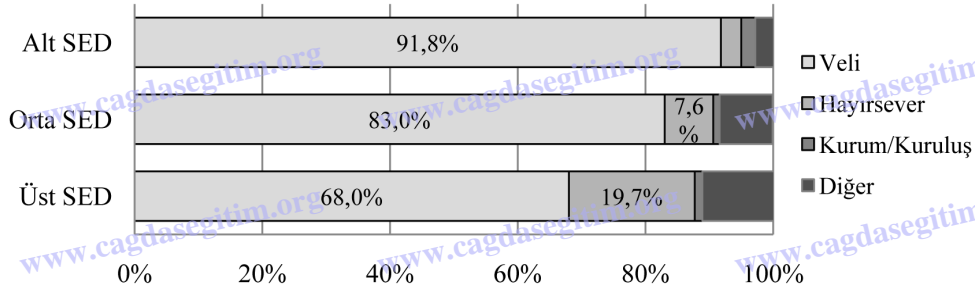
Şekil 1. OAB Gelir Kaynaklarının ve Gelir Miktarlarının SED'lere Göre Dağılımı

Şekil 1.'e göre, ilköğretim okulları OAB gelirlerinin yaklaşık dörtte üçlük bir bölümünün (% 69,1) bağışlardan, %16,1'inin okulların bünyesindeki kantin, açık alan, salon ve benzeri yerlerin işletilmesinden, %14,0'ünün sosyal, kültürel, sportif, kurslar, proje, kampanya ve benzeri etkinliklerden, %0,8'inin diğer (hurda satışı, banka faizi vb.) gelirlerden oluştuğu görülmektedir. Zoraloğlu ve arkadaşlarının (2005) İzmir ilinde yaptığı araştırmada, ilköğretim okulu müdürlerinin görüşlerine göre özel gelirler arasında en büyük kaynağın bağışlar, kantin gelirleri ve anasınıfı ücretlerinden oluştuğu belirtilmiştir. Yine bir diğer araştırmada, Van ili merkezinde bulunan ilköğretim okullarındaki müdür ve okul aile birliği başkanlarına göre, okulların sahip olduğu 28 özel gelir kaynağı içerisinde kantin geliri, gönüllü nakdi bağışlar, diploma ve karne paralarının ilk üç sırada yer aldığı ortaya konulmuştur (Altuntaş Sarıbal, 2005).

Araştırma kapsamındaki okulların OAB bütçelerindeki bağış gelirlerinin yaklaşık dörtte üçlük bir bölümü (%76,2) öğrenci velilerinden toplanmaktadır. Bunun yanında hayırseverden elde edilen gelir miktarının payı %13,5 iken kurum ya da kuruluşların payı %1,2 düzeyinde kalmıştır. Banka promosyonu ile okula öğrenci taşıyan servis araçlarının katkılarında oluşan diğer bağış gelirleri ise %9,2 olarak gerçekleşmiştir.

Bulgular, eğitim giderlerine doğrudan katılım ya da eğitim maliyetlerinin velilerle doğrudan paylaşılması olarak da belirtilebilen veli bağışlarının bütçe içerisinde önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir. Bunun yanında, kermes, şenlik, etüt, kurs, sınav vb. adlar altında gerçekleşen etkinlik gelirleri ile dolaylı olarak yine velilerin eğitim maliyetlerine katılımı da göz önüne alındığında OAB bütçelerinin veli ağırlıklı bir bütçe görünümünde olduğu söylenebilir.

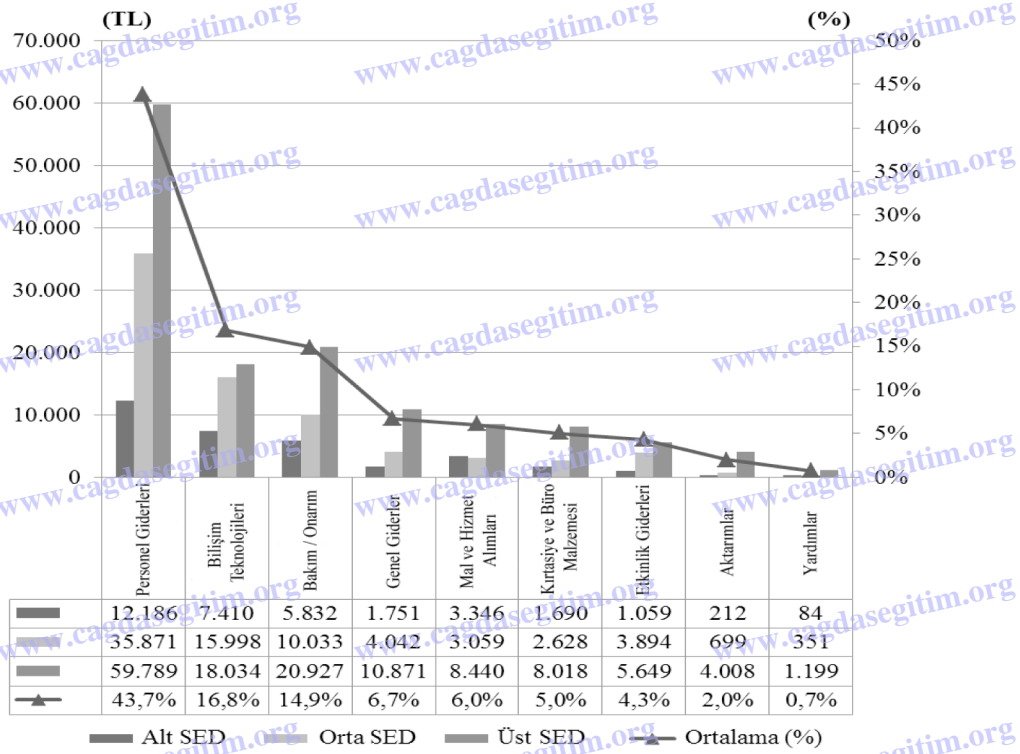
Bağış gelirlerinin SED'lere göre yüzdelik dağılımı incelendiğinde (Şekil 2), alt SED'deki okulların bağış gelirlerinin %92'sinin velilerden sağlandığı görülmektedir. Bu oran orta SED'deki okullarda %83, üst SED'deki okullarda ise %68 dolayındadır. Bu durum, düşük SED'deki okulların finansman bakımından velilere daha çok ihtiyaç duyduğunun bir göstergesi olabilir. Başka bir deyişle bu tür okullarda OAB'lerin mali yükünün büyük oranda velilerce karşılandığı söylenebilir.



Şekil 2. OAB Bağış Gelirlerinin SED'lere Göre Dağılımı (%)

Araştırma bulgularına göre, üst SED'de yer alan okullar OAB aracılığıyla öğrenci başına yaklaşık olarak 180 TL gelir elde ederken, orta ve alt SED'deki okullarda bu miktar 66 TL ile 32 TL dolayındadır. Bununla beraber araştırma kapsamındaki okullarda öğrenci başına gelir miktarı ortalama 19,18 TL ile en düşük seviyesinde yer alırken, bu miktar ortalama 412,22 TL ile en yüksek noktaya ulaşmıştır. Ayrıca öğrenci başına gelir miktarlarındaki değişkenliğin üst SED'deki okullarda yüksek olduğu görülmektedir. Buna karşın alt SED'deki okullarda ise söz konusu değişkenlik en azdır. Bulgular dikkate alındığında, öğrenci başına gelir düzeyi açısından okullar arasında görülen farkların önemli boyutlarda olduğu ortaya çıkmaktadır.

OAB'nin gider türleri ve miktarları SED değişkenine göre TL ve ortalama yüzde dağılımları biçiminde Şekil 3.'de sunulmuştur. Şekil 3. incelendiğinde, her üç SED için en yüksek harcama miktarının personel gider ve ödemelerinde gerçekleştiği görülmektedir. Bu aynı zamanda en büyük farkın yaşandığı harcama kalemi olmuştur. Nitekim üst SED'deki okulların personele ilişkin harcama miktarı, alt SED'deki okullara göre yaklaşık beş kat daha yüksektir. Bunun yanında tüm SED'ler için sadece en düşük harcama düzeyinin yardımlar kısmında gerçekleşmesi, yasal metinde belirtilen "maddi imkanlardan yoksun öğrencilerin zorunlu ihtiyaçları için harcanması" esasına aykırı bir durum oluşturduğu söylenebilir. Yine aynı şekilde, okulların SED'leri yükseldikçe, tüm gider türlerinde daha fazla harcamanın yapıldığı görülmektedir. Ayrıca okulların gelir düzeyleriyle karşılaştırıldığında, gider bütçesinin büyüklüğünün de üst SED'deki okullar lehine yüksek olduğu söylenebilir.



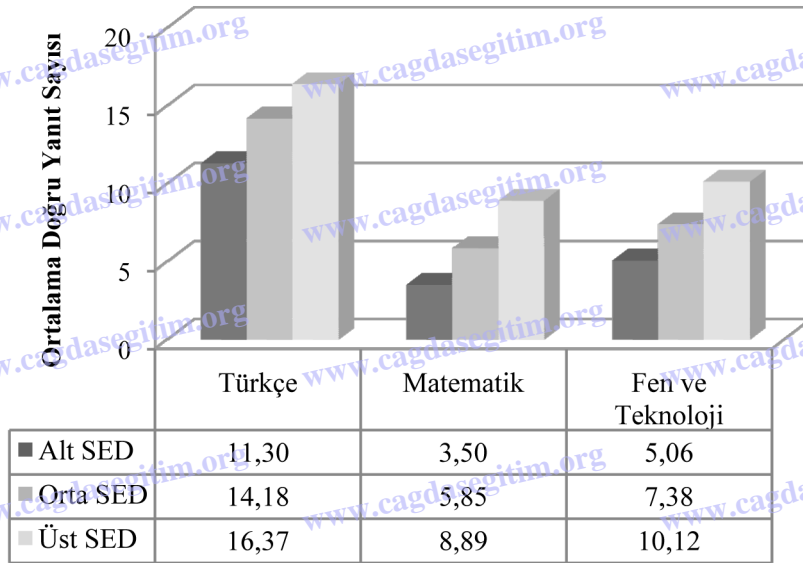
Şekil 3. OAB'nin Gider Türleri ve Miktarları

Bulgular hem genele hem de SED'ye göre değerlendirildiğinde, okulların en büyük harcama miktarını personel gider ve ödemeleri oluşturmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı (Anonim, 2010a) iç denetim raporuna göre, 26.415 kurumda hiç kadrolu hizmetli bulunmamaktadır. Ayrıca sadece bir hizmetlinin bulunduğu kurum sayısı ise 9.688'dir. Bu durumun, OAB'lerin bir veya daha fazla personel çalıştırmasına ve dolayısıyla bu alanda daha fazla harcama yapılmasına neden oluşturduğu söylenebilir. Ayrıca söz konusu personel ihtiyacı bütçeye önemli bir yük getirmekte olup OAB'leri velilerden sürekli para isteyen bir yapıya dönüşebileceği unutulmamalıdır.

Araştırma bulgularına göre, üst SED'de yer alan okullarda OAB aracılığıyla öğrenci başına ortalama 165 TL harcama yapılırken, orta ve alt SED'deki okullarda bu miktar ortalama 65 TL ile 30 TL dolayındadır. Öğrenci başına harcama miktarlarındaki en fazla değişkenlik üst SED'deki okullarda

görülmektedir. Alt SED'deki okullarda ise bu değişkenlik en az düzeydedir. Bulgular dikkate alındığında, öğrenci başına harcama düzeyi açısından okullar arasında görülen farkların önemli boyutlarda olduğu ortaya çıkmaktadır. İlköğretimin finansmanı bakımından değerlendirildiğinde ise, OAB kanalıyla elde edilen özel finansman kaynaklarının toplumdaki çeşitli sosyo-ekonomik gruplar arasında eşitsizliklere neden olabileceği söylenebilir. Bu sonuçlar Sherman ve Poirier'in (2007) araştırma bulguları ile de tutarlılık göstermektedir. Söz konusu araştırmaya göre, birçok ülkede (ABD, Brezilya, Kanada, Arjantin, Güney Afrika, Çin) bölgelerin parasal kapasiteleri ile öğrenci başına yapılan harcama miktarı arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu ortaya koyulmuştur.

Okulların sosyo-ekonomik düzeyi ile sekizinci sınıf Seviye Belirleme Sınavı (SBS) sonuçlarına ilişkin bulgular Şekil 4.'de sunulmaktadır. Bulgular SED değişkenine göre incelendiğinde, üst SED'de bulunan okulların sekizincisınıf SBS'ye ait her üç testte de en yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bunu sırasıyla orta ve alt SED'deki okullar izlemektedir. Ekonomik durumu iyi olan aileler, çocuklarının eğitim olanaklarını düzenleyebilmekte ve onlara çeşitli olanaklar sağlayabilmektedir. Ayrıca çocukların eğitim sorunlarıyla yakından ilgilenerek onlara her türlü akademik destek verebilme güçleri test sonuçlarına olumlu etki sağlamış olabilir. Bunun yanında, öğrenci başına harcama miktarının SED'lere göre dağılımı dikkate alındığında, araştırma kapsamındaki okulların harcama miktarının aynı zamanda SED düzeyini de yansıttığını ve bu düzeyin ortalama doğru yanıt sayısı üzerinde etkili olabileceği söylenebilir.



Şekil 4. Okulların Sosyo-ekonomik Düzeyi ile Öğrenci Başarılarına İlişkin Sonuçlar

Bu bulgu, ayrıca PISA 2003 sonuçlarına göre düşük ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyde bulunan öğrencilerin test puanları (%21,7 ve %57,6) arasındaki geniş farka ilişkin sonuçları da destekler niteliktedir (Hanushek ve Woessmann, 2010). PISA 2003 sonuçlarına ilişkin bir başka çalışmada, daha çok avantajlı ve daha az avantajlı okullara devam eden öğrencilerin matematik puanları arasındaki farkın Avusturya, Belçika, Çek Cumhuriyeti, Almanya, Macaristan, Japonya, Kore, Hollanda, Slovak Cumhuriyeti, Türkiye, Hong Kong – Çin ve Lihtenştayn'da çok büyük olduğu vurgulanmıştır (Anonim, 2005). Benzer şekilde, PISA 2009 sonuçları, derinlemesine ve çok çeşitli materyal okuyan

öğrenciler dikkate alındığında sosyo-ekonomik açıdan avantajlı ve dezavantajlı öğrenciler arasındaki farkın %15'ten daha fazla olduğunu göstermektedir (Anonim, 2010b). Ayrıca, McCoy ve Leah (2005), sekizinci sınıf öğrencilerinin cebir dersindeki başarılarını bazı değişkenlere göre incelemiş ve etnik gruplara, sosyo-ekonomik özelliklere ve tutumlara göre öğrencilerin cebir dersindeki başarılarının farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur.

Türkiye'de ilköğretimin finansmanı büyük ölçüde vergilerle finansmana diğer bir deyişle kamu finansmanına dayalıdır. Buna rağmen, 2009 verilerine göre, ilköğretimde öğrenci başına harcama miktarı bakımından OECD ülkeleri arasında 32. sırada yer alan Türkiye'de daha çok velilerin katkısına bağımlı OAB aracılığıyla yaratılan özel finansman kaynaklarının önemli düzeylere ulaştığı görülmektedir. MEB, 2010-2014 stratejik planında Türk eğitim sisteminin geliştirilmesi için merkezi bütçeden ayrılan pay ile beraber diğer kaynakların miktar ve çeşitliliğini de artırma hedefinde olduğunu belirtmesi kaynak arayışlarının ilerleyen yıllarda da süreceğini göstermektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçları, OAB bütçelerinin yaklaşık dörtte üçlük bölümünün bağış gelirlerinden oluştuğunu ve yarıya yakın bir bölümünün personel için harcadığını ortaya koymaktadır. Ayrıca araştırma, OAB kanalıyla öğrenci başına elde edilen gelir ve yapılan harcama miktarlarının 19 TL ile 412 TL arasında değişiklik gösterdiği ve okulların sosyo-ekonomik düzeyi ile Türkçe, Matematik ve Fen ve Teknoloji testlerinden elde edilen sonuçlar arasında pozitif yönde doğrusal bir ilişki bulunduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Araştırma bulgularına dayalı olarak geliştirilen öneriler şu şekilde sıralanabilir:

Finansman kaynaklarının miktarı ve çeşitliliğini artırılmalıdır. Özellikle düşük sosyo-ekonomik düzeyde bulunan okulların gelir bakımından veli katkılarına bağımlı halde bulunması, yöneticileri ailelere karşı sürekli para ister bir konuma sokabilmekte ve bu durum okulun itibarını zedeleyebilmektedir. Bu noktada, hayırsever vatandaşlar, yerel yönetimler, sivil toplum örgütleri ve özel kurumlar daha fazla özendirilmeli ve bağış ya da kampanyaların özellikle dezavantajlı kesimin bulunduğu okullara yönlendirilmesi sağlanabilir.

Kaynakların etkin kullanılması sağlanmalıdır. Eğitim sistemi içerisinde varolan kaynak sıkıntısı mevcut kaynakların etkili kullanılmasını zorunlu kılmaktadır. Bu kapsamda okulların eğitim yönetimi kapasiteleri artırılabilir.

Yardımcı personel ihtiyacı karşılanmalıdır. Okulların hizmetli, güvenlik vb. alanlarda yeterli personel ihtiyacının devlet bütçesinden karşılanamaması OAB gelirlerinin büyük bir bölümünün bu alan için harcanmasını zorunlu kılmaktadır. Özellikle düşük gelirli okulların bu ihtiyacının devlet tarafından karşılanması bütçelerinde büyük bir rahatlamayı beraberinde getirecektir. Bu noktada 2009 – 2010 eğitim öğretim yılında Toplum Yararına Çalışma Programı (TYÇP) kapsamında İŞKUR tarafından okullarda çalıştırılan personelin OAB bütçeleri üzerindeki etkisi araştırılabilir.

Eğitim hizmetlerinde eşitlik sağlanmalıdır. OAB'lerin öğrenci başına yaptığı harcama miktarı, okulların eğitimsel olanakları açısından farklılıklara neden olabilmektedir. Hiçbir ayırım yapılmaksızın her öğrencinin eğitim hizmetlerinden eşit ölçüde yararlanma şansına sahip olması eğitimsel fırsat eşitliğini sağlamanın önkoşullarından birisidir. Bu kapsamda okulların sahip olması gereken asgari yeterlilikler belirlenmeli ve her okulun en azından bu standartlara ulaşması sağlanabilir. Bunun yanında, fırsat eşitliğinin önkoşulu olarak değerlendirilebilecek olanak dengesinin sağlanabilmesi için, özellikle dezavantajlı çocuklara (düşük SED, gecekondü vb.) yönelik burs ve nakit transferi gibi

imkanların yaygınlaştırılması gerekir. Bu aynı zamanda gerek doğrudan gerekse dolaylı giderlerden dolayı yoksul çocukların okula kayıt, devamsızlık ve terk oranlarını azaltabilir. Ayrıca farklı sosyo-ekonomik statüdeki öğrencilerin devam ettiği okullar içindeki ayrımların azaltılması adına düşük performans gösteren öğrencilere daha çok doğrudan yardım ve rehberlik yapılabilir.

Şeffaflık ve hesapverebilirlik sağlanmalıdır. OAB'lerin çeşitli kaynaklardan elde ettiği gelirler ile bunların harcama alanlarının elektronik ortamda kayıt altına alınması gerekir. Bu durum, okulların öğrenci velileri karşısında güvenini artırabileceği gibi eğitim kurumları arasında yaşanan gelir ve gider farklılıklarının bakanlık tarafından daha etkin bir şekilde izlenmesine ve buna ilişkin önlemler alınmasına olanak sağlayabilecektir. Ayrıca bu tür bir çalışma, Türkiye'de ilköğretim düzeyinde yaşanan özel finansman boyutunu ortaya koyması bakımından önemlidir.

Okul-Aile Birliği ile öğrenci arasındaki dayanışma artırılmalıdır. Araştırmada OAB bütçelerinden öğrencilere yapılan aynı ve nakdi yardımların yeterli olmadığı görülmüştür. Bu bakımdan yönetmeliğin ilgili maddesi bütçenin en az %10'unun maddi imkanlardan yoksun öğrencilerin zorunlu ihtiyaçları için harcanması şeklinde değiştirilebilir. Böylelikle OAB'ler yalnızca para toplayan, finansman kaynağı yaratmaya çalışan birlikler olarak görülmeyebilir.

KAYNAKLAR

Altuntaş Sarıbal, Y. (2005). *İlköğretim Okullarının Finansman İhtiyaçlarını Karşılama Düzeyleri (Van İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Anonim. (2005). *PISA 2003 Projesi: Ulusal Nihai Rapor*. EARGED, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Anonim. (2010a). *İç Denetim Faaliyet Raporu 2009*. MEB, <http://icden.meb.gov.tr/Erisim>; 30.01.2011.

Anonim. (2010b). *PISA 2009 Projesi: Ulusal Nihai Rapor*. EARGED, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Anonymous. (2004). *School Fees: A Road block to Education For All*, World Bank, http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resource/EducationNotes/EdNotes_Userfee_3.pdf. Retrieved on: 11.01.2011.

Anonymous. (2007). *EFA Global Monitoring Report 2008: Education for All by 2015 Will we make it?*. UNESCO, Paris: UNESCO.

Anonymous. (2008). *Institute for Statistics*. UNESCO, <http://www.uis.unesco.org>. Retrieved on: 20.01.2011.

Anonymous. (2009). *Compulsory Education in Europe 2009/10*. EURYDICE, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/compulsory_education/106EN.pdf. Retrieved on: 24.01.2011.

Avenstrup, R., Liang, X. and Nellemann, S. (2004). *Free Primary Education and Poverty Reduction: The Case of Kenya, Lesotho, Malawi and Uganda*. Washington: The World Bank.

Bray, M. (1996). *Counting The Full Cost: Parental and Community Financing of Education in East Asia*. Washington: The World Bank.

Bray, M. and Bunly, S. (2005). *Balancing the Books: Household Financing of Basic Education in Cambodia*. Washington: The World Bank and Comparative Education Research Centre.

Hanushek, E. A. And Woessmann, L. (2010). *The Economics of International Differences in Educational Achievement*. <http://ftp.iza.org/dp4925.pdf>. Retrieved on:10.08.2010.

Kattan, R. B. (2006). *Implementation of Free Basic Education Policy*. Education Working Paper Series No. 7, Washington: World Bank.

Kattan, R. B. and Burnett, N. (2004). *User Fees In Primary Education*. Washington: World Bank.

Kavak, Y., Ekinci, E. ve Gökçe, F. (1997). İlköğretimde Kaynak Arayışları, *Eğitim Yönetimi*, 3 (3), 309-320.

Lerotholi, L. M. (2001). *Tuition Fees in Primary and Secondary Education in Lesotho: The Levels and Implications for Access, Equity and Efficiency*. Paris: UNESCO.

McCoy, Leah P. (2005). Effect of Demographic and Personal Variables on Achievement in Eighth – Grade Algebra. *Journal of Educational Research*, 98 (3), 131–135.

Sherman, J. D. and Poirier, J. M. (2007). *Educational Equity and Public Policy: Comparing Results From 16 Countries*. Montreal: UNESCO.

Tilak, J. B. G. (2003). *Determinants of Household Expenditure on Education in Rural India*. Paris: National Council of Applied Economic Research.

Urwick, J. (2002). Determinants of The Private Costs of Primary and Early Childhood Education: Findings from Plateau State, Nigeria. *International Journal of Educational Development*, 2, 131–144.

Watkins, K. (2000). *The Oxfam Education Report*. Oxford: Oxfam Publication.

Zoraloğlu, Y. R., Şahin, İ. ve Fırat, N. Ş. (2005). İlköğretim Okullarında Kaynak Sorunu. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 12, 86–101.

FEN VE TEKNOLOJİ ÖĞRETMENLERİ EĞİTİM ARAŞTIRMALARI İLE İLGİLİ NE DÜŞÜNÜYOR? WHAT DO THE SCIENCE AND TECHNOLOGY TEACHERS THINK ABOUT EDUCATIONAL RESEARCH?

Esma BULUŞ KIRIKKAYA*

Esra BOZKURT**

Nurhan ÖZTÜRK***

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, fen ve teknoloji öğretmenlerinin eğitim araştırmalarını takip etme, okullarında yapılan eğitim araştırmaları ile ilgili bilgi sahibi olma durumları, bu araştırmaların sonuçlarının önemi ile ilgili düşüncelerinin belirlenmesi ve öğrencilerinin eğitim araştırmaları uygulamalarına yönelik tepkilerinin ne olduğu ile ilgili görüşlerini tespit etmektir. Çalışmada, özel durumu derinlemesine inceleyerek analiz edilmesini sağlayan durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma gurubunu, Kocaeli ili, İzmit ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan 25 fen ve teknoloji öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın verilerini toplamak için araştırmacılar tarafından dört temadan oluşan sekiz soruluk yarı-yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan fen ve teknoloji öğretmenlerinin tamamının okullarında eğitim araştırmaları yapıldığı, öğretmenlerin yarıya yakınının okullarında yapılan araştırmaların konularından haberdar olduğu, öğretmenlerin büyük bir kısmının eğitim araştırmalarının sonucunu önemseydiği ancak yarıyandan fazlasının okullarında yapılmış olan eğitim araştırmalarının sonuçlarından haberdar olmadığı tespit edilmiştir. Fen ve teknoloji öğretmenlerinin yarisından fazlasının okullarında yapılan eğitim araştırmalarının sonuçları ile ilgili bilgi sahibi olmak istedikleri ancak araştırmacılar tarafından geri dönüş alamadıkları belirlenmiştir. Fen ve teknoloji öğretmenleri genel olarak öğrencilerinin eğitim araştırmaları için yapılan uygulamalardan hoşlandıklarını bildirmiştir. Fen ve teknoloji öğretmenlerinin yarisından fazlasının eğitim araştırmaları ile ilgili yayın takip ettiklerini söyledikleri, ancak çok az sayıdaki öğretmenin takip ettiği derginin eğitim araştırmalarını içerdiği tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Fen ve teknoloji öğretmenleri, eğitim araştırmaları, öğretmen görüşleri

* Yrd Doç. Dr., Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü
e-posta: bulus@kocaeli.edu.tr

** Arş. Gör., Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü
e-posta: bzkr.esra@gmail.com

*** Arş. Gör., Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü
e-posta: nurhanozturk41@gmail.com

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine whether science teachers follow the educational research, or they are informed about the educational research carried out in their school-not. What their thoughts are related to the importance of the results of these studies and what they think their students' reactions are about the practices implemented in line with the educational research are also investigated. In this study, case study method, which enables the researcher(s) to deeply analyze a special case, was used. The study group was comprised of 25 science and technology teachers who work in primary state schools in İzmit district of Kocaeli province. In order to gather data for the study, an eight-item semi-structured interview consisting four themes was prepared by the researchers. Content analysis was used for analyzing the collected data. It was determined that educational research which was carried out in all the schools where the participant science and technology teachers worked, almost half of the teachers had an idea about the topics of the research performed in their schools, most of these teachers gave importance to the results of this educational research but more than half of them were followed the results of these studies carried out in their schools. It was also determined that more than half these science and technology teachers requested to be informed about the results of the studies performed in their schools but that they could not receive any feedback from the researchers. Science and technology teachers stated that their students generally liked the practices done for the purpose of educational research. In addition, it was revealed that more than half of these teachers stated that they followed publications related to educational research but that journals which very few of these teachers followed included educational research.

Keywords: *Science and technology teachers, educational research, teacher views*

GİRİŞ

“Öğretmenler!... Cumhuriyet, fikren, ilmen, fennen, bedenen kuvvetli ve yüksek seciyeli muhafızlar ister. Yeni nesli bu nitelik ve kabiliyette yetiştirmek sizin elinizdedir.”

Mustafa Kemal ATATÜRK

Başöğretmen Atatürk'ün hedef gösterdiği böylesine hayati bir konuda en etkin rolde olan öğretmenlerin öncelikle kendilerinin yenilikleri ve gelişmeleri takip etmesi, eğitim alanında yapılan araştırmaları önemsemesi ve bunları uygulamaya geçirebilmesi önemlidir. Yalın'ın (1997) da belirttiği gibi eğitimin işleyen dişlileri olan öğretmenler, çağın gerektirdiği değişme ve gelişmeleri topluma yansıtmakla yükümlüdürler. Yeni nesillerin niteliği hiç kuşkusuz onu yetiştiren öğretmenlerin niteliği ile özdeş olacaktır. Kısaca öğretmen, insan mimarı, insanın kişiliğini biçimlendiren bir sanatkar olmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinde, öğretmenin bilimsel araştırma yapmaya istekli ve bilimsel araştırmalar yaparken bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak verileri analiz edebilme, değerlendirme sonuçlarını okul yöneticileri ve diğer eğitimcilerle paylaşabilme gibi araştırmacı öğretmen özelliklerine sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır (Anonim, 2008). Öğretmenlerin araştırmacı bir kimlik kazanması, araştırma yapmaya karşı olumlu tutumlara sahip olmaları ve kendi sınıflarında küçük çaplı araştırmaları yürütebilecek niteliklere sahip olmaları önemlidir (Auger ve Wideman, 2000; Çepni ve Küçük, 2002). Çünkü eğitim öğretim ile ilgili yapılan araştırmalar uzun yıllar sadece akademisyenler tarafından gerçekleştirilmiş, bu araştırmalarda öğretmenler, okul yöneticileri, veliler ve öğrenciler araştırma nesneleri olarak gö-

rülmüşlerdir (Artvinli, 2010). Oysaki uygulayıcılar da kendi eğitim uygulamalarını ve eğitimlerinin kalitesini geliştirmek için bilimsel araştırma yapabilirler, araştırma sürecine aktif katılarak bu süreçler üzerinde söz söyleyebilirler ve yapılan araştırmalara önem vererek onları takip edebilirler (Kuzu, 2009). Bilgi sağlama ve durumları değerlendirmenin bir aracı olarak eğitim araştırmalarının önemli sorunları çözümlenebilmesi için öğretmen ve okul ile eğitim araştırmacısı ve üniversite arasında nasıl bir ilişki kurulacağı eğitim araştırmacıları tarafından önemsenmelidir (Kısakürek, 1971). Çünkü Türkiye’de farklı fiziksel ve sosyal şartlara sahip okullarda çalışan öğretmenlerin eğitim araştırmalarına karşı tutumlarını tespit etmek ve pozitif yönde geliştirilmesi eğitim ve öğretim hizmetlerinin niteliği açısından önem taşımaktadır.

Türkiye’de yapılan bir araştırmada öğretmenlerin yalnızca %12’sinin eğitim bilimleri ya da alanları ile ilgili bir süreli yayını izledikleri ve öğretmenlerin %14’ünün son bir yılda mesleki gelişim amaçlı herhangi bir kitap okumadıkları ve %47’sinin sadece 1-2 kitap okudukları belirlenmiştir (Anonim, 2009). Bununla birlikte, Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin araştırma kültüründen uzak olduğu, öğretmenlerin mevcut eğitim çalışmalarından faydalanmadıkları veya faydalanamadıkları, uygulamaları süresince araştırma yapmadıkları, mevcut araştırmalara karşı olumsuz bazı tutumlara sahip oldukları gibi konular eğitim araştırmacıları tarafından tartışılmakta olup, bu durumun çok sayıda problemi de beraberinde getireceğine inanılmaktadır (Aydın vd., 2008; Çepni ve Akdeniz, 1996; Çepni ve Küçük, 2002; Geban vd. 2001). Eğitim ve öğretim ile ilgili uygulamaya dönük çalışmaların oluşturulması, ancak öğretmenlerin araştırma sürecine aktif katılımlarıyla gerçekleşebilir. Fakat Türkiye’deki öğretmenlerin eğitim araştırmacılarının yürüttükleri çalışmaların sadece veri toplama aşamasında destek sağladıkları ve bunun dışındaki aşamalara çok fazla katılmadıkları veya katılmadıkları bilinmektedir (Küçük, 2002). Bu sorunların çözümü için, öğretmenlerin araştırmacı bir ruhla yetiştirilmeleri, onlara sürekli okuma alışkanlığının kazandırılması ve onların uygulamalarını daha sistematik olarak nasıl inceleyecekleri konusunda bilgilendirilmeleri faydalı olabilecektir (Kyle ve William, 1991).

Alan yazınındaki tüm bu bilgiler ışığında günümüzde öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarının nasıl olduğunun bilinmesi önem kazanmaktadır. Türkiye’nin eğitim literatüründe öğretmenlerin eğitim araştırmaları hakkındaki düşüncelerini ortaya koyan az sayıda çalışma bulunmaktadır (Çepni ve Küçük, 2002; Yavuz, 2009). Türkiye’de yapılan bu araştırmalardan Yavuz’un (2009) araştırmasında öğretmenlerin ve yöneticilerin eğitimle ilgili araştırmalara ne ölçüde ulaşabildiklerinin tespiti, eğitimle ilgili bir araştırmada bulunmasını istedikleri özelliklerin belirlenmesi ve hangi konularda araştırma taleplerinin olduğunun ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Nicel araştırma yöntemleriyle gerçekleştirilmiş olan bu araştırmada farklı branşlardan öğretmenlere ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; eğitim araştırmaları ile en ilgili grup, okul öncesi, özel eğitim ve sınıf öğretmenliği branşındaki öğretmenler olmuştur. Araştırmada doğrudan fen ve teknoloji öğretmenlerine yönelik bulgular yer almamaktadır. Çepni ve Küçük (2002)’ün araştırması ise, nitel araştırma yöntemleri kullanarak elde ettikleri fen ve teknoloji öğretmenlerinin eğitim araştırmaları hakkındaki görüşlerinden, onlardan faydalanma düzeylerini ve onlara karşı tutumlarını belirlemeyi ve bunun altında yatan sebepleri ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Alan yazınındaki bu iki araştırmadan farklı olarak bu araştırmada okullarında eğitim araştırmalarına yönelik uygulamalar yapılmış olan fen ve teknoloji öğretmenlerin eğitim araştırmalarını takip etme, okullarında yapılan eğitim araştırmaları ile ilgili bilgi sahibi olma durumları; bu araştırmaların sonuçlarının önemi ile ilgili düşüncelerinin belirlenmesi ve öğrencilerinin eğitim araştırmalarına yönelik uygulamalara ilişkin tepkilerinin ne olduğu ile ilgili görüşleri alınmıştır. Çepni ve Küçük (2002)’ün araştırması da fen ve teknoloji öğretmenleri ile yapılmıştır. Ancak, 2004 yılında değişen fen ve teknoloji öğretim programı öncesinde yapılan bir

araştırmadır. 2004 yılında değişen fen ve teknoloji öğretim programı ile birlikte bünyesinde Eğitim Fakültesi olan Kocaeli Üniversitesi'nin bulunduğu ildeki okullarda, en az bir eğitim araştırması uygulamasını yapmış ya da sınıfında eğitim araştırmalarına yönelik uygulamalar yapılmış olan başka bir deyişle eğitim araştırmalarına yönelik farkındalığı olan, fen ve teknoloji öğretmenlerinin eğitim araştırmalarına yönelik görüşlerinin belirlenmiş olması bu araştırmayı alan yazınındaki diğer araştırmalardan farklı kılmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, Kocaeli ili İzmit ilçesinde ve Kocaeli Üniversitesi'nde yapılan araştırmalara dâhil olmuş okullarda görev yapmakta olan fen ve teknoloji öğretmenlerinin eğitim araştırmalarını takip etme, okullarında yapılan eğitim araştırmaları ile ilgili bilgi sahibi olma durumları, bu araştırmaların sonuçlarının önemi ile ilgili düşüncelerinin belirlenmesi ve öğrencilerinin eğitim araştırmalarına ait uygulamalara yönelik tepkilerinin ne olduğu ile ilgili görüşlerini tespit etmektir.

YÖNTEM

Bu çalışmada, nitel araştırma metodolojisinin desenlerinden biri olan, bir ya da birkaç özel durumu derinlemesine inceleyerek analiz edilmesini sağlayan durum çalışması (case study) yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan ve durumları çok yönlü, sistemli ve derinlemesine inceleyen görgül bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Durum çalışması desenlerinden bütüncül tek durum deseninin kullanıldığı araştırmada fen ve teknoloji öğretmenlerin eğitim araştırmaları hakkındaki görüşleri araştırılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde nitel araştırmaların amaçlı örneklem seçme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Kocaeli ili İzmit İlçesinde görev yapmakta olan fen ve teknoloji öğretmenlerinden, ilde bulunan Kocaeli Üniversitesi'nde yapılan araştırmalara dâhil olmuş olan okullardan kolay ulaşılabilir ölçütü göz önünde bulundurularak seçilmiş toplam 25 fen ve teknoloji öğretmeni araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

Araştırmanın verileri görüşme formu yöntemi ile toplanmıştır. Görüşme formu yöntemi, benzer konulara yönelmek yoluyla değişik insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla kullanılır. Görüşmeci önceden hazırladığı konu veya alanlara sadık kalarak hem hazırlanmış soruları sorma hem de bu sorularla ilgili daha ayrıntılı bilgi almak için ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Öğretmenlerin görüşlerinin alınmasında zaman ve sorulabilecek sorular açısından esneklik sağlamanın aynı zamanda da bir formun varlığı nedeniyle görüşmenin formda yer alan konu ve soru alanları altında ele alınabilecek olması nedeniyle tercih edilen bu yöntemde sekiz sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun geliştirilmesi aşamasında alan yazınında bu araştırmanın konusu ile ilgili olarak yapılan çalışmalar incelenmiştir (Çepni ve Küçük, 2002; Yavuz, 2009). Alan yazınından farklı olarak araştırılması istenen hususlar sıralanmış ve altı açık uçlu soru hazırlanmıştır. Bu soruların hazırlanmasından sonra araştırma grubu dışında olan dört öğretmen ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonucunda öğretmenlerin anlamakta güçlük çektikleri sorular yeniden düzenlenerek iki soru daha eklendikten sonra fen eğitimi alanında çalışan iki uzmanın görüşleri dikkate alınmış ve görüşme forma son şekli verilmiştir. İki araştırmacı tarafından yapılan görüşmelerde araştırmacılardan biri öğretmen ile görüşme yaparken diğeri söylenenleri not etmiştir.

Fen ve teknoloji öğretmenleri ile yapılan görüşmeler, araştırmacılar tarafından bilgisayar ortamında yazıya aktarılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlandıktan sonra ortaya çıkan kod ve tema

listesine son şekli verilmiştir. Araştırmada kullanılan tema ve kod listesinin bir bölümü Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Tema ve Kod Listesi Örneği

Tema	Kodlar
Fen ve teknoloji öğretmenlerinin yapılan araştırma sonuçlarını önemse durumları	Araştırma sonuçlarını önemseyen öğretmenler ve önemseme nedenleri <ul style="list-style-type: none">• <i>Yeni şeyler öğrenerek eksiklikleri gidermek</i>• <i>Ne durumda olduğumuzu görmek</i> Araştırma sonuçlarını önemsemeyen öğretmenler ve önemsememe nedenleri <ul style="list-style-type: none">• <i>Fazla zaman ayırmıyorum</i>• <i>Merak etmiyorum</i>

Fen ve teknoloji öğretmenleri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde Tablo 1’deki kodlardan birinin nasıl kullanıldığı aşağıda örneklendirilmiştir.

Bulgularda öğretmenlerin görüşleri verilirken öğretmenler “Ö₁’den Ö₂₅’e kadar kodlanmıştır. Örneğin, Ö₁: Birinci Öğretmen anlamına gelmektedir.

Kod ve tema listesine son şekli verildikten sonra, veriler diğer araştırmacı tarafından kod ve tema listesine göre değerlendirilmiştir. Araştırmacıların birbirinden bağımsız olarak kullandıkları kodların tutarlılığı “Görüş birliği” ya da “Görüş ayrılığı” şeklinde işaretlemeler yapılarak belirlenmiştir. Araştırmacıların, öğretmenlerin ifadeleri için aynı kodu kullandıkları durumlar görüş birliği, farklı kodu kullandıkları durumlar ise görüş ayrılığı olarak kabul edilmiştir. Araştırmacılar tarafından çelişkiye düşülen bölümlerde diğer araştırmacının görüşü alınarak kodlama yapılmıştır. Bu şekilde yapılan veri analizinin güvenilirliği; (Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100 formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Kodlayıcılar arasındaki ortalama güvenilirlik % 84 olarak bulunmuştur.

Her iki araştırmacı tarafından yapılan analizler karşılaştırıldığında 4 tema ortaya çıkmıştır ve araştırmacının bulguları da bu dört temaya göre verilmiştir. Bu temalar şöyledir:

- Fen ve teknoloji öğretmenlerinin okullarında yapılan araştırmalardan haberdar olma durumu,
- Fen ve teknoloji öğretmenlerinin yapılan araştırma sonuçlarını önemse durumları,
- Fen ve teknoloji öğretmenlerinin araştırmaların uygulanma sürecine yönelik görüşleri,
- Fen ve teknoloji öğretmenlerinin eğitim araştırmalarından haberdar olmak için yayın takip etme durumlarıdır.

BULGULAR

Araştırmacının bulguları yöntemde de verilmiş olan dört tema altında toplanmıştır. Fen ve teknoloji öğretmenlerinin okullarında yapılan araştırmalardan haberdar olma durumları temasına yönelik bulgular, Tablo 2 ve Tablo 3’de, fen ve teknoloji öğretmenlerinin yapılan araştırma sonuçlarını önemse durumları temasına yönelik bulgular, Tablo 4, Tablo 5 ve Tablo 6’da, fen ve teknoloji öğretmenlerinin araştırmaların uygulanma sürecine yönelik görüşleri temasına yönelik bulgular, Tablo 7’de yer

almaktadır. Fen ve teknoloji öğretmenlerinin eğitim araştırmalarından haberdar olmak için yayın takip etme durumlarına yönelik bulgular ise tablo verilmeden sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin Okullarında Araştırma Yapılma Durumu ve Bu Araştırmaların Kimlerle Yapıldığına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin okullarında araştırma yapılma durumu	f
Okullarında araştırma yapılan öğretmenler	25
Öğretmenlerle anket, görüşme vb. yapıldı.	26
Öğrencilere anket, görüşme, öğretim uygulaması vb. yapıldı.	20
Okul yöneticileriyle anket, görüşme vb. yapıldı.	19
Okullarında araştırma yapılmayan öğretmenler	0
Toplam	25

Tablo 2’de görüldüğü gibi; fen ve teknoloji öğretmenlerinin tamamının çalıştıkları okullarda en az bir eğitim araştırmasına yönelik uygulama yapılmıştır. Başka bir ifade ile okullarında eğitim araştırması yapılmayan fen ve teknoloji öğretmeni yoktur. Fen ve teknoloji öğretmenlerinin tamamının okullarında yapılan araştırmaların türüne yönelik fikir sahibi oldukları görülmüştür. Yapılan araştırmalar daha çok öğretmenlere yönelik olduğu görülmektedir (f=26).

Tablo 3. Öğretmenlerin Okullarında Yapılan Araştırmaların Konularını Bilme Durumlarına İlişkin Bulgular

Okullarında yapılan araştırmaların konularını bilme durumu	f
Araştırmaların konularını bilen fen ve teknoloji öğretmenleri	12
Araştırmaların konularını bilmeyen fen ve teknoloji öğretmenleri	13
Alt Toplam	25

Tablo 3’de görüldüğü gibi fen ve teknoloji öğretmenlerinin yarıya yakını okullarında yapılan eğitim araştırmalarının konularını bilmektedir (f=12), diğer yarıya yakın kısımdaki öğretmenler ise, okullarında yapılan eğitim araştırmalarının konularını bilmemektedir (f=13).

Okullarında yapılan araştırmaların konularını bilen fen ve teknoloji öğretmenlerinden biri görüşünü şöyle ifade etmiştir:

Ö1: “Birçok konuda araştırma yapıldı aslında mesela, öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları teknolojik aletler ve yaşadıkları sorunlar, seviye belirleme sınavı sorularının müfredata uygunluğu konusunda görüşlerimiz, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik görüşlerimiz.”

Okullarında yapılan araştırmaların konularını bilmeyen fen ve teknoloji öğretmenlerinden birinin görüşü şöyledir:

Ö13: “Benim dersimde fen ve teknoloji dersi uygulamalarına yönelik çalışmalar yapıldı ama içeriğini bilmiyorum.”

Tablo 4. Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Okullarında Yapılan Eğitim Araştırmalarının Sonuçlarını Önemsese Durumu ve Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Eğitim araştırmalarının sonuçlarını önemseme durumları	Nedenleri	f
Önemserim (f=23)	Yeni şeyler öğrenmek ve eksikleri gidermek.	13
	Ne durumda olduğumuzu görmek için önemsiyorum.	6
	Yapılan çalışmanın amacına hizmet edip etmediğini merak ediyorum.	2
	Kendi lisansüstü çalışmalarım için önemserim.	1
	Anket sonuçlarının katılımcıya ulaştırılmasının katılımcıya saygı olduğunu düşünüyorum.	1
	Alt Toplam	23
Önemsemem (f=2)	Fazla zaman ayırmıyorum.	2
	İlgimi çekmiyor.	2
	Alt Toplam	4

Tablo 4 de görüldüğü gibi fen ve teknoloji öğretmenlerinin büyük bir kısmı yapılan araştırmaların sonuçlarını önemserken (f=23), bir kısmı ise önemsemediğini (f=2,) bildirmiştir. Yapılan araştırmaların sonuçlarını önemsemediğini bildiren fen ve teknoloji öğretmenleri, önemseme nedeni olarak çoğunlukla, yeni şeyler öğrenmek, eksikliklerini gidermek (f=12) ve ne durumda olduklarını görmeyi merak etmelerini (f=6) bildirmişlerdir.

“Yeni şeyler öğrenmek ve eksikliklerini gidermeyi” önemseme nedeni olarak bildiren bir öğretmenin görüşü şöyledir:

Ö₂₄: “Evet önemsiyorum. Çünkü sonuçlar insana ışık tutar, araştırmacıların geri dönüt vermesi ile bilgi sahibi olurum ve eksikliklerimi giderebilirim.”

“Ne durumda olduklarını görmeyi merak etmelerini” önemseme nedeni olarak bildiren öğretmenlerden ikisinin ise görüşü şöyledir:

Ö₅: “Evet önemsiyorum. Çünkü atladığımız şeyler var mı diye merak ediyorum, önemli bence, ne durumda olduğumuzu görmemiz gerekiyor ki hatalarımızı fark edebilelim..”

Ö₁₉: “Evet, ne durumda olduğumuzu görmek için önemsiyorum.”

Yine Tablo 3’de görüldüğü gibi öğretmenlerden 2’si araştırmaların sonuçlarını önemseme nedeni olarak “yapılan araştırmaların amacına hizmet etme durumunu merak etmelerini” bildirmişlerdir. Bu öğretmenlerden biri düşüncelerini şöyle ifade etmiştir.

Ö₁₆: “Önemsiyorum, çünkü gerçekten merak ediyorum yapılan bu kadar araştırma amacına hizmet edebiliyor mu? diye.”

Öğretmenlerden 1’i “kendi lisansüstü çalışmaları için önemsemediğini” bildirirken, 1 öğretmen de önemseme nedeni olarak “anket sonuçlarının katılımcıya ulaştırılmasının katılımcıya saygı olmasını” ifade etmiştir. Bu öğretmenlerin de görüşleri şöyledir:

Ö₅: “Evet, Çünkü yüksek lisans yapıyorum zaten uyguladıklarım kendi çalışmalarım oluyor, onların sonuçlarını merak ediyorum, bunun dışında sınıfta yapılan çalışmalarda ne tespit edildiğini kendi çalışmalarımaya yön vermesi açısından merak ederim.”

Ö₇: “Önemserim. Çünkü anket sonuçlarının anketin yapıldığı kişilere bildirilmesi, onlara yönelik saygıdır bence..”

Esmâ BULUŞ KIRIKKAYA – Esra BOZKURT – Nurhan ÖZTÜRK

Yapılan araştırmaların sonuçlarını önemsemeyen fen ve teknoloji öğretmenleri ise, önemseme nedenleri olarak araştırmalara fazla zaman ayırmak istemedikleri (f=2) ve sonuçlarının ilgilerini çekmedikleri (f=2) şeklinde ifade etmişlerdir.

Yapılan araştırma sonuçlarını fazla zaman ayıramadığı için önemsemeyen öğretmenlerden birinin görüşü ise şöyledir:

Ö₁₃: “Benimle ya da öğrencilerimle yapılan eğitim araştırmalarının sonuçlarını öğrenmek için fazla zaman ayırmıyorum.”

Yapılan araştırma sonuçlarının ilgilerini çekmediğini belirten öğretmenlerden birinin görüşü ise şöyledir:

Ö₂₄: “Yapılan araştırmanın sonuçlarının bana bir yararı olacağını düşünmediğim için sonuçları ilgimi çekmiyor.”

Tablo 5. Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Okullarında Yapılan Araştırmaların Sonuçları İle İlgili Bilgi Sahibi Olma ve Bilgi Sahibi Olmak İsteyip Araştırmacılardan Dönüt Alamamalarına Yönelik Bulgular

	Araştırmaların sonuçları ile ilgili bilgi sahibi olma durumu	Bilgi sahibi olmak isteyip araştırmacılardan geri dönüt alma durumu
<i>Evet</i>	9	11
<i>Hayır</i>	16	14
<i>Alt Toplam</i>	25	25

Tablo 5’de görüldüğü gibi, fen ve teknoloji öğretmenlerinin 9’u okullarında yapılan araştırma sonuçları ile ilgili bilgi sahibi olurken, 16’sı araştırmaların sonuçları ile ilgili bilgi sahibi değildir. Fen ve teknoloji öğretmenlerinin 14’ü okullarında yapılan araştırmalar ile ilgili bilgi sahibi olmak isteyip araştırmacılardan geri dönüt alamazken, 11’i ise, bilgi sahibi olmak isteyip araştırmacılardan geri dönüt alabilmiştir.

Tablo 6. Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Okullarında Yapılan Eğitim Araştırmalarının Eğitim Sistemini Etkileme Durumuna Yönelik Görüşleri

Araştırmaların sonuçlarının eğitim sistemini etkilediğini düşünen öğretmenlerin görüşleri (f= 17)	f
<i>Eksikler tespit edilip giderilebilir.</i>	11
<i>Elde edilen verilere göre daha iyi ve yeni yöntemler geliştirilebilir.</i>	8
<i>Sorunlar ilgililere duyurulabilir.</i>	4
<i>Hatalarımızı fark edebiliriz.</i>	4
Araştırmaların sonuçlarının eğitim sistemini etkilemediğini düşünen öğretmenlerin görüşleri (f= 8)	f
<i>Dikkate alınmadığını gördük, gerekli önem verilmiyor.</i>	3
<i>Geri dönütü olmuyor.</i>	3
<i>Bir yerde elde edilen sonuç her yer için geçerli olmayabilir</i>	2

Fen ve teknoloji öğretmenlerinin 17'si, eğitim araştırmalarında elde edilen sonuçların eğitim sistemini etkilediğini düşünürken 8'i etkilemediğini düşünmektedir.

Tablo 6'da görüldüğü gibi fen ve teknoloji öğretmenleri çoğunlukla “eksikliklerin tespit edilip giderilebilmesi” (f=11) ve araştırmalardan “elde edilen verilere göre daha iyi ve yeni yöntemler geliştirilebilmesi”(f=8) gibi nedenlerden dolayı eğitim araştırmalarının sonuçlarının eğitim sistemini etkilediğini düşünmektedir. “Sorunların ilgililere duyurulması” (f=4) ve “hataların fark edilmesi” (f=4) gibi nedenler de eğitim araştırmalarında elde edilen sonuçların eğitim sistemini etkilediğini düşünen fen ve teknoloji öğretmenlerinin bildirdiği nedenler arasında yer almaktadır.

Okullarında yapılan eğitim araştırmalarının “eksikliklerin tespit edilip giderilebilmesi” nedeniyle eğitim sistemini etkileyeceğine yönelik görüş bildiren öğretmenlerden birinin görüşü şöyledir.

Ö₆: “Eğer geri dönüt alınacaksa ve eksikler giderilecekse eğitim araştırmaları eğitim sistemini etkileyebilir.”

Okullarında yapılan eğitim araştırmalarının “elde edilen verilere göre daha iyi ve yeni yöntemler geliştirilebilmesi” nedeniyle eğitim sistemini etkileyeceğine yönelik görüş bildiren öğretmenlerden birinin görüşü şöyledir.

Ö₁₈: “Eğitim araştırmalarından elde edilen verilere göre daha iyi ve yeni yöntemler geliştirilebilir. Bu bakımdan da eğitim araştırmalarının eğitime katkısı büyük olacaktır.”

Okullarında yapılan eğitim araştırmalarının “Sorunların ilgililere duyurulması” nedeniyle eğitim sistemini etkileyeceğine yönelik görüş bildiren öğretmenlerden birinin görüşü şöyledir.

Ö₁₅: “Eğitim araştırmalarından elde edilen sonuçların ilgililere duyurulması ile eğitim sistemini etkileyecektir ve gelişmelere yol açacaktır.”

Okullarında yapılan eğitim araştırmalarının “hataların fark edilmesi” nedeniyle eğitim sistemini etkileyeceğine yönelik görüş bildiren öğretmenlerden birinin görüşü şöyledir.

Ö₁₆: “Yapılan araştırmaların sonuçlarını hataların fark edilmesini sağlar ve bu açıdan eğitime katkısı vardır.”

Fen ve teknoloji öğretmenlerine sınıflarında yapılan araştırmaların programlarını aksatıp aksatmadığı sorulmuş ve öğretmenlerin büyük çoğunluğu programlarını aksatmadığını (f=21, %84), bir kısmı ise aksattığını (f=4, %16) bildirmiştir.

Tablo 7. Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Araştırmaların Yapılması Esnasında Öğrencilerinin Verdikleri Tepkilere Yönelik Görüşleri

Öğretmenlerin öğrencilerin verdikleri tepkilere yönelik görüşleri	f
Uygulamalardan hoşlandıklarını söylüyorlar.	20
Uygulamaların ilgilerini çektiğini söylüyorlar.	15
Uygulamalardan sıkıldıklarını söylüyorlar.	5
Çok sağlıklı cevaplar vermiyorlar.	1

Tablo 7'de görüldüğü gibi fen ve teknoloji öğretmenleri genel olarak “öğrencilerin uygulamalardan hoşlandıklarını” (f=20) ve uygulamaların “öğrencilerin ilgilerini çektiğini” (f=15) ifade etmişlerdir. Fen ve teknoloji öğretmenlerinin bir kısmı ise öğrencilerin “uygulamalardan sıkıldıklarını” (f=5) ve öğrencilerin “çok sağlıklı cevaplar vermediğini” (f=1) bildirmiştir.

“Öğrencilerin uygulamalardan hoşlandıklarını” bildiren fen ve teknoloji öğretmenlerinden biri görüşünü şöyle ifade etmiştir:

Ö₅: “Sınıfımda yapılan uygulamalardan öğrencilerim hoşlanıyor ve mutlu oluyorlar.”

Uygulamaların “Öğrencilerin ilgilerini çektiğini” bildiren fen ve teknoloji öğretmenlerinden biri görüşünü şöyle ifade etmiştir:

Ö₁₁: “Yapılan uygulama çalışmaları öğrencilerimin ilgisini çekiyor ve onlar da sürece isteyerek katılıyorlar.”

Öğrencilerin “uygulamalardan sıkıldıklarını söylediklerini” bildiren öğretmenlerden birinin görüşü şöyledir:

Ö₂₂: “Öğrencilerime yapılan uygulamalar öğrencilerim sıkılmasına neden olabiliyor bu da çalışmanın uygulama sürecini etkileyebiliyor.”

Öğrencilerin “çok sağlıklı cevaplar vermediğini” bildiren öğretmen görüşünü şöyle ifade etmiştir:

Ö₁₉: “Öğrenciler bazı kavram ve terimleri anlayamıyorlar, bir de önemli olduğunu düşünmüyorlar sanırım, çok sağlıklı cevaplar verdiklerini düşünmüyorum.”

Fen ve teknoloji öğretmenlerine eğitim araştırmaları ile ilgili herhangi bir yayın takip edip etmedikleri sorulduğunda öğretmenlerin yarısından fazlası, takip ettiklerini (f=15), bir kısmı ise takip etmediklerini (f=10) bildirmiştir. Ancak hangi dergileri takip ettikleri sorulduğunda öğretmenlerin yalnızca 3 ü eğitim araştırmalarını içeren dergileri, eğitim araştırmalarını takip ettikleri yayın olarak bildirmişlerdir. Bu dergiler, Ahi Evran Eğitim Fakültesi Dergisi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi ve Eğitim-Bilim Dergisi’dir.

TARTIŞMA

Bu araştırmada fen ve teknoloji öğretmenlerinin okullarında yapılan eğitim araştırmalarından haberdar olma durumları tespit edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu daha önce okullarında eğitim araştırmaları yapılan fen ve teknoloji öğretmenleri oluşturmuştur. Fen ve teknoloji öğretmenleri yapılan bu araştırmalarda katılımcıların daha çok öğretmen ve öğrenciler olduğunu belirtmiştir. Fen ve teknoloji öğretmenlerinin bir kısmı okullarında yapılan eğitim araştırmalarının konularını bilirken bir kısmı ise bilmemektedir. Nitekim araştırmada elde edilen bu sonuç Yavuz (2009)’ un öğretmenlerin ancak yarısının eğitim araştırmalarından haberdar oldukları sonucu ile benzer niteliktedir. Loftus (1999)’da öğretmenlerin büyük çoğunluğunun alanda hangi türden çalışmaların yapıldığını bilmemesini, üzerinde durulması gereken bir nokta olarak vurgulamakta ve “öğretmen bir araştırmacıdır” fikrinin bütün öğretmenlere kazandırılması gerektiğini önermektedir.

Fen ve teknoloji öğretmenlerinin okullarında yapılan eğitim araştırmalarının sonuçlarını önemseme durumlarına bakıldığında, öğretmenlerin büyük bir kısmının yapılan araştırmaların sonuçlarını önemsedikleri bir kısmının ise önemsemedikleri tespit edilmiştir. Yapılan araştırmaların sonuçlarını önemseyen fen ve teknoloji öğretmenlerinin çoğu önemseme nedenleri olarak yeni şeyler öğrenmek, eksikliklerini gidermek, kendilerinin ne durumda olduklarını görmek ve yapılan çalışmanın amaca hizmet edip etmediğini öğrenmek olduğunu ifade etmişlerdir. Çepni ve Küçük (2002)’de araştırmada elde edilen bu sonuçla benzer olarak ülkemizdeki fen ve teknoloji öğretmenlerinin eğitim araştırmalarının okullardaki eğitim-öğretim alanındaki problemlerin çözümüne yardımcı olduğunu düşündüklerini belirlemişlerdir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç ve bir önceki sonuç fen ve teknoloji öğretmenle-

rinin çoğunun okullarında yapılan eğitim araştırmalarının konusunu bilmezken sonuçlarını önemsedikleri gibi örtüşmeyen iki sonucu ortaya çıktığını göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin eksikliklerini giderme ve ne durumda olduklarını görmek amacıyla araştırmaların sonuçlarını önemsediklerini ancak konulara dikkat etmedikleri biçimde yorumlanabilir. Öğretmenlerden biri araştırma sonuçlarını önemseme nedeni olarak öğrencilerdeki eksikliklerin belirlenmesini sağladığını, biri kendi lisansüstü çalışmalarında kullandığı için önemsediklerini ve bir diğeri de anket sonuçlarının katılımcıya ulaştırılmasının katılımcıya saygı olduğunu belirtmiştir. Yapılan eğitim araştırmalarının sonuçlarını önemsemeyen fen ve teknoloji öğretmenlerinin bir kısmı ise, önemsememe nedenleri olarak eğitim araştırmalarının konularını öğrenmek için fazla zaman ayırmadıklarını ve ilgilerini çekmediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin araştırmacı, araştırma yapmaya karşı olumlu tutumlara sahip olmaları ve kendi sınıflarında küçük çaplı araştırmaları yürütebilecek niteliklere sahip olmaları önemlidir. Auger ve Wideman (2000) ile Çepni ve Küçük (2002) ün öğretmenlerin araştırmacı bir kimlik kazanmasının önemli olduğu vurgusu düşünüldüğünde, araştırmanın bu sonucu üzerinde durulması gereken bir noktadır. Nitekim çeşitli araştırmacılar tarafından da (Çepni ve Akdeniz, 1996; Çepni ve Küçük, 2002; Geban vd., 2001) öğretmenlerin mevcut araştırmalara karşı olumsuz tutuma sahip olmalarının çeşitli problemleri beraberinde getireceği vurgulanmıştır.

Fen ve teknoloji öğretmenlerinin büyük bir kısmının okullarında yapılan eğitim araştırmalarının sonuçları ile ilgili bilgi sahibi olmadıkları tespit edilmiştir. Aynı şekilde öğretmenlerin büyük bir kısmı da bilgi sahibi olmak istedikleri halde araştırmacılar tarafından geri dönüt alamadıklarını ifade etmişlerdir. Kısakürek (1971)'in de vurguladığı gibi eğitim araştırmacıları ile öğretmenler arasındaki ilişkinin daha iyi olması gerekmektedir.

Araştırmaya katılan fen ve teknoloji öğretmenlerinin eksikliklerin tespit edilip giderilebilmesi ve araştırmalardan elde edilen verilere göre daha iyi ve yeni yöntemler geliştirilebilmesi, sorunların ilgililere duyurulması ve hataların fark edilmesi nedenlerinden dolayı eğitim araştırmalarından elde edilen sonuçların eğitim sistemini etkilediğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin bir kısmının yapılan araştırmaların geri dönütü olmadığı ve bir yerden elde edilen sonucun her yer için geçerli olmadığı nedenlerinden dolayı eğitim sisteminin etkilemediğini düşündükleri tespit edilmiştir. Bu sonuç da öğretmenlerin bir kısmının eğitim araştırmalarına yönelik olumsuz görüşlere sahip olduklarını göstermektedir. Bu durum hem eğitim araştırmacıları hem de hizmet içi öğretmen eğitiminin sorumlu birimler tarafından önemsenmesi gerekmektedir.

Fen ve teknoloji öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun sınıflarında yapılan araştırmaların, programlarını aksatmadığı küçük bir kısmı ise aksattığını düşünmektedir. Fen ve teknoloji öğretmenleri öğrencilerinin eğitim araştırmaları ile ilgili uygulamalardan hoşlandığını uygulamaların ilgilerini çektiğini ve uygulamalardan sıkılmadıklarını bildirmiştir. Yine bu konuda bir öğretmenin öğrencilerin yapılan araştırmalardaki veri toplama araçlarının çok sağlıklı cevaplar vermediği şeklindeki görüşü de dikkat çekmektedir.

Fen ve teknoloji öğretmenlerinin yarısından fazlası eğitim araştırmaları ile ilgili yayın takip ettiklerini, bir kısmı ise takip etmediklerini bildirmiştir. Ancak hangi dergileri takip ettikleri sorulduğunda öğretmenlerin yalnızca 3'ü eğitim araştırmalarını içeren dergileri, eğitim araştırmalarını takip ettikleri yayın olarak ifade etmişlerdir. Bu dergiler, Ahi Evran Eğitim Fakültesi Dergisi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi ve Eğitim-Bilim Dergisi'dir. Yapılan bir araştırmada öğretmenlerin yalnızca %12'sinin eğitim araştırmaları ya da alanları ile ilgili süreli yayınları takip ettikleri yönündeki bulgusu araştırmanın bu sonucunu destekler niteliktedir (Anonim, 2009).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın sonucunda, araştırmaya katılan fen ve teknoloji öğretmenlerinin tamamının okullarında eğitim araştırması yapıldığı, öğretmenlerin yarıya yakınının okullarında yapılan araştırmaların konularından haberdar olduğu, öğretmenlerin büyük bir kısmının eğitim araştırmalarının sonucunu önemseydiği ancak yarısından fazlasının okullarında yapılmış olan eğitim araştırmalarının sonuçlarından haberdar olmadığı tespit edilmiştir. Fen ve teknoloji öğretmenlerinin yarısından fazlasının okullarında yapılan eğitim araştırmalarının sonuçları ile ilgili bilgi sahibi olmak istedikleri ancak araştırmacılarından geri dönüt alamadıkları belirlenmiştir. Fen ve teknoloji öğretmenleri genel olarak öğrencilerinin eğitim araştırmaları için yapılan uygulamalardan hoşlandıklarını bildirmiştir. Fen ve teknoloji öğretmenlerinin yarısından fazlasının eğitim araştırmaları ile ilgili yayın takip ettiklerini söyledikleri, ancak çok az sayıda öğretmen takip ettiği derginin eğitim araştırmalarını içerdiği tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına yönelik olarak şu öneriler sunulabilir;

Eğitim araştırmacıları tarafından yapılan çalışmaların konuları okullarda öğretmenlerle paylaşılabilir ya da konuların belirlenme aşamasında öğretmenlerden görüş alınabilir.

Uygulama yapılan öğretmen ya da öğrenciye çalışmanın amacı ve içeriği açık bir şekilde sunulabilir.

Araştırma konularını merak eden ve geri dönüt almak isteyen öğretmenlerle uygulama öncesi ve sonrası görüşmeler yapılabilir.

Öğretmenler ve araştırmacılar arasında araştırma sürecinde sıkı bir işbirliği sağlanabilir.

Uygulamaların yapıldığı sınıfların öğretmenlerinin de araştırmayı araştırmacı ile birlikte yürütmesi sağlanabilir.

Öğretmenlerin güncel konuları takip etmesi için çeşitli süreli bilimsel yayınların yer aldığı bir kütüphane oluşturulabilir.

Öğretmenlerin internet aracılığı ile yurt içi ve yurt dışı yapılan eğitim araştırmalarına kolay ulaşabilmeleri için imkân sağlanabilir. Bu nedenle veri tabanları oluşturulabilir ve öğretmenlerin yayınlarla erişmeleri sağlanabilir.

KAYNAKLAR

Anonim (2008). *Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Anonim (2009). *Öğretmen Yeterlikleri - Özet Rapor* (1. baskı). Türk Eğitim Derneği. Ankara: Adım Okan Matbaacılık Basım Yayın.

Artvinli, E. (2010). Coğrafya Derslerini Yapılandırmak: Aksiyon (Eylem) Araştırmasına Dayalı Bir Ders Tasarımı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 21, 184-218.

Auger, W. and Wideman, R. (Fall 2000). Using Action Research to Open the Door to Life-Long Professional Learning. *Education*, 121, 1.

Aydın, R., Şahin, H. ve Topal, T. (2008). Türkiye’de İlköğretime Sınıf Öğretmeni Yetiştirmede Nite-lik Arayışları. *TSA*, 12 (2), www.tsadergisi.org/tsadergi/arsiv/agustos2008/07.pdf, Erişim Tarihi: 03.10.2011.

Çepni, S. ve Akdeniz, A. R. (1996). Fizik Öğretmenlerinin Yetiştirilmesine Yeni Bir Yaklaşım. *Haçettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 221-226.

Çepni, S. ve Küçük, M. (2002). Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim Araştırmaları Hakkındaki Düşünceleri. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi 16-18 Eylül 2002*. Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kongre Kitabı, B Kitabı: 282-287.

Geban, Ö., Çiçek, F.F., Başaran, S., Demirbaş, A. ve Maden, C. (2001). *21. Yüzyıla Girerken Türk Eğitim Sisteminin İhtiyaç Duyduğu Çağdaş Öğretmen Profili*. EARGED, Ankara: Milli Eğitim Basım Evi.

Kısakürek, M. A. (1971). Eğitim Araştırmalarının Gelişmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 153-162.

Kuzu, A. (2009). Action Research In Teacher Training And Professional Development. *The Journal of International Social Research*, 2 (6), 425-433.

Küçük, M. (2002). *Hizmet-İçi Aksiyon Araştırması Kurs Programının Fen Bilgisi Öğretmenlerine Uygulanması: Bir Örnek Olay Çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

Kyle, J. R. and William, C. (1991). The Role of Research in Science Teaching: An Nsta Theme Paper. *Science Education*, 75 (4), 413-418.

Loftus, J. (1999). *An Action Research Enquiry Into The Marketing Of An Established First School In Its Transition to Full Primary Status*. Doktora Tezi, Londra: Kingston Üniversitesi, <http://www.actionresearch.net/living/loftus.shtml>, Erişim Tarihi: 03.06.2011

Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. London: Sage Publication.

Yalın, İ. H. (1997). Hizmet İçi Eğitim Var Olan ya da İleride Çözülmesi Gerekecek Bir Problemi Çözmek İçin Yapılır. *Milli Eğitim Dergisi*, 133, 29-30.

Yavuz, M. (2009). Eğitim Araştırmaları ile İlgili Öğretmen ve Yönetici Görüşlerinin Analizi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 143-158.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (7. Baskı.) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EGİTİM ÖRGÜTLERİNDE ÇALIŞMA İLİŞKİLERİNİ ANLAMADA ANALİTİK BİR ARAÇ OLARAK “PSİKOLOJİK SÖZLEŞME” KAVRAMI*

“PSYCHOLOGICAL CONTRACTS” AS AN ANALYTICAL TOOL IN UNDERSTANDING EMPLOYMENT RELATIONSHIPS IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

Nihan DEMİRKASIMOĞLU**

ÖZ

Modern örgütlerin en değerli kaynağı olan insan kaynağını, değişen istihdam ilişkisinin gerekliliklerine göre yönetmek, çalışanları ve örgütleri başarıya ulaştırmada kritik öneme görülmektedir. Bu çalışmanın temel amacı, psikoloji ve yönetim alanında “psikolojik sözleşme” olgusuna atfedilen önemi eğitim yönetimi düzlemine taşıyarak kavramı çeşitli boyutlarıyla irdelemek, işlevini tartışmak ve okul yöneticilerine çalışanları ile ilişkilerini etkili bir biçimde yönetmelerinde ipuçları sağlayabilecek öneriler sunmaktır. Bu amaçla öncelikle, psikolojik sözleşme kavramının kavramsal çözümlemelerine yer verilmiş, psikolojik sözleşmeye dayanak olan kuramsal temeller tartışılmıştır. Ardından, psikolojik sözleşme türleri, psikolojik sözleşmeye uyma ve psikolojik sözleşme ihlalleri açıklanmıştır. Son olarak eğitim örgütlerinde psikolojik sözleşmenin yönetilmesine dönük çıkarımlara yer verilmiştir.

Anahtar kelimeler: Psikolojik sözleşme, psikolojik sözleşme türleri, eğitim yönetimi

* Bu makale Prof. Dr. İnayet Aydın danışmanlığında hazırlanan doktora tez çalışmasının bir bölümünden üretilmiştir.

** Arş. Gör., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Politikası Bölümü
e-posta: nihansal@yahoo.com

ABSTRACT

Managing the human resources which is the most valuable resource of modern organizations is seen to be very critical for the success of both organizations and employees. Psychological contracts focusing on the expectations and promises between employer and employee are considered to be very important in predicting the employees' work attitudes and behaviors, providing the permanence of employment relationships and increasing its quality. From this point, the aim of this study is to scrutinize this concept with its various dimensions, discuss its function and present suggestions that will provide clues for school administrators for administering their relations with their employees effectively by carrying the importance attributed to the phenomenon of "psychological contract" to the educational context. Within this purpose, first the conceptual analysis of psychological contract was discussed in its historical context, then its theoretical framework was explained. Later, types of psychological contracts, psychological contract fulfillment and psychological contract violations were discussed. Lastly, implications for managing the psychological contract in educational organizations were presented.

Keywords: Psychological contract, Types of Psychological Contracts, Educational Administration

GİRİŞ

Tarihsel süreçte değişen piyasa koşulları ve gelişen teknoloji, çalışma yaşamında da ekonomik ve sosyal değişimleri beraberinde getirmiştir. Bu değişimler, çalışan ve işveren ilişkisindeki istihdam ilişkisinin niteliğine yansımıştır. Modern örgütlerin en değerli kaynağı olan insan kaynağını, bu değişen istihdam ilişkisinin gerekliliklerine göre yönetmek çalışanları ve örgütleri başarıya ulaştırmada kritik önemde görülmektedir.

1980'lere kadar, örgütlerin büyük çoğunluğu hiyerarşik, bürokratik özelliklerle tanımlanmakta ve çalışan ile işveren arasında paternalistik bir ilişki bulunmakta, örgütün yapısı da, çalışanın örgütteki konumunu ve geleceğini kestirilebilmektedir. Çalışanlar, sadakat, bağlılık ve kabul edilebilir düzeyde performans karşılığında iş güvencesine ve sürekli gelişme olanaklarına sahip olmakta, yıllık ücret artışı almakta ve üstün performans göstermeleri durumunda ise ödüllendirilmektedir (Capelli vd., 1997; Sims, 1994).

Son 25 yılda ise iş ilişkilerinin niteliğinde köklü değişimler olmuştur. Teknolojideki hızlı değişimlere bağlı olarak gelişen rekabete dayalı çalışma kuralları, bu rekabetten avantaj sağlamak arzusunda olan örgütleri hızlı ve esnek çalışma koşullarını benimsemeye zorlamakta, bunun sonucunda da geleneksel iş ilişkisinin kuralları temelinden sarsılmaktadır. Giderek daha esnek bir hal alan iş gücü, çalışma saatlerinde farklı örüntülerin ortaya çıkması, çeşitli formlarda iş sözleşmelerinin yapılması, iş yerlerinin daha dağınık bir biçimde örgütlenmesi gibi sonuçlarla yüz yüze gelmektedir. Bu arada, çalışanların gereksinimleri de iş güvencesi arayan bir anlayıştan, iş piyasasında iş bulabilirliğini geliştirecek beceriler edinmeyi öncelik edinen bir anlayışa doğru kayma göstermektedir (Baker, 2009; Guest, 2004).

İş ilişkisinin doğasındaki sözü edilen bu değişiklikler, geleneksel çalışma ilişkilerine temel olan anlayışın sarsılmasına ve yeni iş ilişkisinin beraberinde getirdiği iş tutumu ve davranışlarının araştırılmasına neden olmuştur. Bu noktada psikolojik sözleşmeden, bu değişiklikleri kavramada analitik bir araç olarak faydalanılmaktadır (Guest, 1998). Psikolojik sözleşmeyi yönetmek özellikle örgütün

yeni çalışanlara tanıtılmasında önemli görülmekte, onların motivasyonu, bağlılığı ve örgütte kalma süresi, iş anlaşmalarının şartlarına ve bu şartların nasıl algılandığına bağlı olarak değişebilmektedir (Rosen vd., 2009).

Fonksiyonel bakış açısına göre psikolojik sözleşmeler, işverenin çalışanlardan elde edebileceği iş çıktılarını ve çalışanların örgüte yaptığı zaman ve efor yatırımı karşılığında ne tür ödüller alabileceğini kestirmeye yardımcı olmaktadır (Hiltrop, 1996).

Psikolojik sözleşmeye ilişkin literatürde, ağırlıklı olarak psikolojik sözleşmenin çalışanlar için önemli bir motivasyon aracı olduğu, işverenin çalışanlara karşı yükümlülüklerini yerine getirmede, çalışanın güveninin sarsıldığı, iş doyumunu ve örgütsel bağlılığın azaldığı ve işten ayrılmaların arttığı ileri sürülmektedir (Buyens ve Schalk, 2005; Coyle-Shapiro, 2002). Psikolojik sözleşmeyi konu edinen teorik ve ampirik araştırmalar; psikolojik sözleşme türleri (Rousseau, 1995), psikolojik sözleşmenin değişen içeriği (D'Art ve Turner, 2006), psikolojik sözleşmeye uygun davranma (Aydın vd., 2008; Robinson ve Rousseau, 1994; Sturges vd., 2005), psikolojik sözleşmenin ölçülmesi (Cable, 2008; Freese ve Schalk, 2008; Rousseau ve Tijoriwala, 1998) ve çalışan ve işverenin iş ilişkisindeki karşılıklı algı (Dabos ve Rousseau, 2004) gibi temalarda toplanmaktadır.

Örgütsel davranış ve psikoloji araştırmalarında psikolojik sözleşmenin konu edilmesinin ardından, ulusal ve uluslararası literatürdeki bu merakın “çok sınırlı sayıda” olsa da eğitim araştırmalarına yansıdığı gözlenmektedir (Jijia ve Jiongliang, 2005; Selekler, 2007; Zhang ve Fank, 2004). Eğitim alanındaki psikolojik sözleşme araştırmalarının daha çok yüksek öğretimde görev yapan akademisyenleri odağı aldığı görülmektedir (Aydın vd., 2008; Demiral, 2008; Shen, 2010). Ulusal ya da uluslararası alan yazında ilköğretim ya da ortaöğretim kurumlarında görev yapan eğitim çalışanlarını konu edinen araştırmaların sayısı yok denecek kadar azdır. Zhang ve Fank (2004), Singapur’da kamu okullarında görev yapan 164 öğretmen üzerinde yürüttüğü araştırmada, dağıtım adaletinin öğretmenlerin psikolojik sözleşmesinin bir yordayıcısı olduğunu belirlemiştir. Jijia ve Jiongliang (2005) ise Çin’de ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler ile okul yöneticileri arasındaki çift yönlü psikolojik sözleşmeyi ele aldıkları araştırmada başarı güdüsü, öz-kapasite algısı, kişilik özellikleri, cinsiyet, okul geçmişi, öğretmenlik geçmişi, okul türü ve yapısının öğretmenlerin psikolojik sözleşmelerini etkileyen etkenler olduğunu göstermiştir. Hurley (2010) de, öğretmenlerin psikolojik sözleşme algısının güven, adanma, kariyer planı, içsel iş doyumunu ve duygusal tükenmişliklerini etkilediğini saptamıştır.

Selekler (2007), öğretmenlerin işlemsel ve etkileşimsel adalet algıları ile öğretmenlerin yöneticilerine duydukları psikolojik sözleşme ihlal algıları arasında negatif bir ilişki bulmuştur. Demiral (2008), akademisyenlerin duygusal bağlılığı üzerinde, personel güçlendirme ve psikolojik sözleşmenin olumlu etkiye sahip olduğunu belirlemiştir. Aydın vd., (2008) çalışanların örgüte verdikleri ile örgütten aldıkları arasında farklılık olduğunda güvensizlik, yükümlülüklerin ihmal edilmesi ve bireysel katkıları azalma olduğu belirlenmişlerdir. Shen (2010) ise, Avustralya’daki üniversitelerde görev yapan 280 akademisyen üzerinde yaptığı çalışmada akademisyenlerin psikolojik sözleşmeye uyma düzeylerinin “az” olduğunu saptamıştır. Araştırmaya katılan akademisyenlerin psikolojik sözleşmeleri, ilişkiselden daha çok işlemsel özellikler içermektedir.

“Psikolojik sözleşme” terimini ilk kez kullanan Argyris (1962), psikolojik sözleşmeyi, tarafların birbirlerinin normlarına saygı gösteren, zımni, yazısız anlaşma olarak görmektedir. Levinson ve diğerleri (1962), “psikolojik sözleşme” yi, “sözsüz ve büyük ölçüde zımni karşılıklı beklentilerin bir ürünü, yazılı olmayan sözleşme” olarak tanımlamaktadır (Akt.Sels vd., 2004). Psikolojik sözleşme, birey ve örgüt arasındaki iş ilişkisine ilişkin karşılıklı bir dizi sorumluluk ve taahhütlerden oluşmak-

tadır (Richard vd., 2009). Özkalp (2004) psikolojik sözleşmeyi “birey ve üyesi olduğu örgüt arasında oluşan, yazılı olmayan, konuşulmamış beklentilerin toplamı” olarak tanımlarken Buren (2000) psikolojik sözleşmeyi, iş ilişkisinde yalnızca resmi ve yazılı sözleşmelere güvenmekten uzaklaşmanın ilk basamağı olarak betimlemektedir.

Psikolojik sözleşme kavramına olan bilimsel ilgiyi harekete geçiren Rousseau (1995) bu kavramı, bireyler ve onların görev yaptıkları örgüt arasında karşılıklı alış veriş anlaşmasının şartlarına bağlı olarak örgüt tarafından şekillendirilen bireysel inançlar olarak tanımlamıştır. Rousseau'nun bu tanımı, bilim insanlarının büyük çoğunluğu tarafından özellikle iki noktada görüş birliği ile izlenmiştir: Psikolojik sözleşmeler öznel ve karşılıklıdır. Öznellik, karşılıklı alış veriş anlaşmasında bireyin inançları neticesinde iş ilişkisini nasıl anladığı ile ilgilidir. Bu anlayış örgüt ve çalışanın ilişkiye yönelik karşılıklı sorumluluklarını kapsamaktadır (Sels vd., 2004). Buraya kadar tartışılanlar ışığında; psikolojik sözleşmenin birey ve örgütler arasındaki sözler, yükümlülükler ve beklentileri kapsadığı, psikolojik sözleşmenin dinamik bir yapıya sahip olduğu; çalışan ve örgüt arasındaki ilişkilere ve örgütte yaşadığı deneyimlere göre evrildiği, psikolojik sözleşmeye bugünkü iş ilişkisinde yüklenen anlamın çalışanın öznel algısına odaklandığı yargılarına varılabilir.

Bu çalışmada psikoloji ve yönetim alanında çokça ilgi toplayan psikolojik sözleşme konusunun kuramsal temelleri, psikolojik sözleşmeye uyulması ya da ihlal edilmesinin sonuçları ve eğitim örgütlerinde psikolojik sözleşme yapısından nasıl yararlanılabileceği ve yönetilebileceğinin tartışılması amaçlanmıştır.

Psikolojik Sözleşmenin Kuramsal Temelleri

Alan yazında psikolojik sözleşmeyi irdeleyen çalışmalar, bu yapıyı analiz etmede bazı temel kuramları referans almaktadır. Bu kuramlar sosyal takas kuramı, eşitlik kuramı ve anlam yaratma kuramıdır.

Sosyal Takas Kuramı

Psikolojik sözleşmede, çalışan-örgüt bağlantısını açıklamada çoğunlukla, sosyal takas kuramının temel ilkelerine başvurulmaktadır (Richard vd., 2009). Çünkü sosyal takas kuramı ve psikolojik sözleşme teorisinin ortak etkenleri bulunmaktadır. Bunlardan ilki ve en önemlisi, her ikisi de alışveriş ilişkisinin karşılıklılık normuna bağlı olarak somut ve soyut kaynaklar tarafından yönetildiğini varsaymasıdır. İkincisi, iş ilişkisindeki her iki tarafın da aldıklarının karşılığında bir dizi yükümlülükleri yerine getirmesi gerekmektedir (Coyle-Shapiro ve Parzefall, 2008).

Sosyal takas, “bireylerin sundukları bir hizmet karşılığında elde etmeyi umdukları şeyleri” ya da “bir kazanç karşılığında yerine getirmeye gönüllü oldukları eylemleri” ifade etmektedir. Başkası için değerli bir hizmette bulunan kişi, onu kendisine borçlu kılmaktadır. Bunun karşılığında hizmet alan kişi de, kendisini karşısındaki kişiye bazı yararlar sağlamak zorunda hissetmektedir. Bu iki tarafın birbirlerinden sağladıkları kazanç onları memnun ettiği sürece, taraflar bu alış veriş ilişkisini sürdürmekte ve birbirlerine borçlu kalmaktan kaçınılmaktadır (Blau, 1964).

Thibaut ve Kelley' e (1959) göre bireyler, sosyal takas ilişkisinde karşılıklı ilişkiden elde ettikleri yarar ve maliyetleri karşılaştırmakta, yararlarını en üst düzeye çıkarmak ve maliyetlerini de düşürmek istemektedirler. Bu süreçte bireyler, ödülleri ve bu ödüllerin kendilerine olan maliyetlerini karşılaştırarak elde ettikleri ürüne bir değer biçmektedir. Bu değer aynı zamanda bireylerin bu ilişkiden tatminini ya da tatminsizliğini ifade etmektedir.

Eşitlik Kuramı

Eşitlik kuramı, sosyal karşılaştırma olgusuna dayanmakta ve en iyi J. Stacy Adams'ın yazıları ile bilinmektedir. Eşitlik kuramının öne çıkardığı düşüncelerden birisi de, bireylerin bir ilişkide sundukları girdilerin karşılığında bir çıktı elde etmek istedikleri (French vd., 2008; Miner, 2007) ve bu bir iş ilişkisindeki ödül ve cezaların, kendi katkıları oranında olması gerektiği düşüncesidir (Leventhal, 1976). Buradaki kritik nokta, bireylerin o ilişkiden elde ettiklerinin diğerleri ile eşit olması değil, o ilişkideki katkısı oranında bir karşılık aldığına inanmasıdır (Griffin ve Moorhead, 2010).

Adams'a göre, bireyler bir eşitsizlik olması durumunda, eşitsizliği azaltma eğilimine girerek dengede olmayan ilişkileri sonlandırmak isterler. Bunun sonucunda da çalışan bilişsel bir uyumsuzluk yaşar ve bu histen kurtulmak için harekete geçer. Bireyin bu adaletsizlik algısı sonucunda geliştirdiği tepkiler; performansını azaltmak, kendisini çalışma arkadaşı ile karşılaştırmak, kendisiyle aynı işi yapan çalışma arkadaşının daha fazla iş yapmasını istemek, aynı ücrete kendisinin daha fazla, arkadaşının daha az çalıştığını düşündüğünden maaşında artış istemek, görev yaptığı birimden ya da işten ayrılmaktır (French vd., 2008, 172; Payne vd., 2008).

Anlam Yaratma Kuramı

Anlam yaratma kuramına göre, örgüte yeni gelenin alışma döneminde yaşadığı deneyimler, örgütte uyumunun belirleyicisidir. Bu deneyimler, çalışanın karşılaştığı sürprizleri, zıtlıkları ve değişimleri içermektedir. Çalışanın örgüt üyeliğine başlangıcını konu edinen anlam yaratma süreci iki farklı perspektifi barındırmaktadır. Bunlardan ilki, çalışanın kendi isteği ile işten ayrılmasının nedenlerini teşhis etmek ve bu süreci yönetmek; ikincisi ise, yeni gelenin işe uyumunu kolaylaştırmak için uygulanan örgütsel sosyalleştirme taktikleridir. Başka bir deyişle, örgüt üyeliğine ilk giriş ve çalışanın sosyalleştirilmesi, örgüte yeni katılan bireyin iş çevresini anlaması, değerlendirmesi ve yanıt vermesini etkilemektedir (Louis, 1980).

Anlam yaratma süreci özellikle örgüte yeni gelenlerin yeni iş çevresinde işlevsel bir biçimde görevlerini yerine getirebilecek tutum ve davranışları kazanabilmeleri açısından önemlidir. Anlam yaratma sürecinin, örgüte yeni gelenin bilişsel şemasını etkin bir biçimde oluşturduğu ve değiştirdiğinden hareketle psikolojik sözleşme algısını da etkilemesi olasıdır. Çünkü psikolojik sözleşme de bir bakıma bireylerin iş ilişkilerinin yöneten kuralları nasıl algıladıklarına ilişkin bir bilgi örüntüsüdür. Bu örüntüler, bireyin örgütte gerçekleşmesini beklediği beklentiler ve bunun karşılığında bireyden beklenenler üzerine kuruludur. Örgüte yeni gelenin psikolojik sözleşmesi, işveren tarafından kendisine söz verilen kariyer fırsatları, ekonomik ödüller ve ilginç bir iş içeriği gibi teşviklere ve karşılığında kendisinin örgüte sağlayacağı performans, ekstra rol davranışı, esneklik ve sadakat gibi katkılara ilişkin inançlarından oluşmaktadır (Vos vd., 2003).

Psikolojik sözleşme çalışmalarının kuramsal dayanaklarını oluşturan sosyal takas kuramı, çalışan ve işveren ilişkisinin güvene dayalı bir karşılıklı alış veriş ilişkisi olduğuna ve iş ilişkisinin ekonomik yönünden çok sosyal etkileşim yönüne odaklanmaktadır. Eşitlik kuramı da, iş ilişkisindeki "karşılıklılığa" vurgu yapmakla birlikte, çalışanın örgüte katkısı "oranında" karşılık alması gerektiğini, bu "oranın" ise tamamen çalışanın öznel algısına bağlı olarak değişebileceğini ifade etmektedir. Son olarak, anlam yaratma kuramı özellikle örgüte yeni gelenlerin örgüte uyum sağlaması ve örgütte gelecekteki ilişkilerinin yönünü belirlemede örgüte giriş aşamasında edindiği izlenimin kritik önemi olduğuna odaklanmaktadır.

Psikolojik Sözleşmenin Bileşenleri

Psikolojik sözleşme kavramını neyin oluşturduğunu irdelleyen yazarlar, kavramı açıklamada farklı bileşenlerini esas almaktadır. Bu bileşenlerden en çok üzerinde durulanlar, *beklentiler* (Bunderson 2001; Sutton ve Griffin, 2004), *yükümlülükler* (Coyle-Shapiro ve Neuman, 2004; Lester vd., 2007; Shore ve Barksdale, 1998) ve *sözlerdir* (De Cuyper ve DeWitte, 2006; Rousseau 1989).

Beklentiler, bireye örgütte gereksinimlerini nasıl karşılaması ve amaçlarını nasıl gerçekleştirmesi gerektiğinin planlanmasında yol gösteren inançların bütünüdür (Aydın, 2007). Schein'a göre (1970) psikolojik sözleşme, örgütün ve çalışanın birbirinden karşılıklı bir dizi beklentisini içermektedir. Bu beklentiler sadece ne kadar performansa ne kadar ücret ödeneceğini değil, aynı zamanda çalışan ve işveren arasındaki hak, ayrıcalık ve yükümlülükleri de içine almaktadır.

"Yükümlülük" terimi, bireyi belirli eylemlerden kaçınmaya ya da belirli eylemleri yerine getirmeye zorlayan "görev, sözleşme, söz ya da diğer sosyal, ahlaki ya da yasal gereklilikler olarak tanımlanmaktadır (Roehling, 2008). Bir iş ilişkisine girerken, çalışan yükümlülük üstlenerek örgüte hizmet sunacağına ya da yönetimin emirlerini yerine getireceğinin bilincindedir. Ayrıca çalışan, kendi katkısı karşılığında örgütün maaş, haklar, eğitim ve kariyer olanakları gibi bazı şartları sağlamak zorunda olduğunun da bilincindedir (Chen vd., 2008).

Sözler, sözlerle ilgili yapılan araştırmalar, iki tür sözleşmenin olduğunu ortaya koymaktadır. Birincisi, yazılı ya da sözlü olarak kelimelere dökülen sözlerdir. İkincisi ise, bireylerin tekrarlanan eylemlerinden, açıkça sergiledikleri davranışlarının ya da eylemlerinin değerlendirilmesinden anlaşılan sözlerdir. Sözler, kişiler arası ilişkilerin ve gruplar arası işbirliğinin temel bloklandır. Sözler olmadan iş ilişkisinin olması mümkün değildir (Rousseau, 2001). Sözlerin yerine getirileceğine ilişkin inanç, beklentinin yerine getirileceğine olan inançtan psikolojik yönden daha kuvvetlidir. Beklentiler, bir şeyin olup olmayacağına ilişkin genel bir inançtan, sözler, neyin ne zaman ve neden olacağına ilişkin daha spesifik bir inançtır (Conway ve Briner, 2005).

Psikolojik Sözleşme Türleri

Rousseau'ya göre (1995) psikolojik sözleşmeler; işlemsel (transactional), geçişsel (transitional), ilişkiyel (relational) ve dengeli (balanced) sözleşme olmak üzere dört sözleşme türünü kapsamaktadır.

İşlemsel sözleşme

Çalışanlar, sorumluluklarının katı bir biçimde tanımlandığı inancına sahipse ve iş ilişkisini sadece kısa dönemli ekonomik şartların yerine getirilmesi olarak görürse psikolojik sözleşme işlemsel olarak tanımlanmaktadır (Robinson ve Rousseau, 1994). Kısa dönemli ve üyelerin düşük katılımı olan bu tür sözleşmelerde, çalışanın işten ayrılması kolay ve yüksek oranda gerçekleşmektedir. Bunun sonucunda, bu tür sözleşmede çalışanın örgüte özdeşleşmesi de düşük düzeydedir (Rousseau, 1995). Örgüt, çalışanın belirlenmiş katkıları karşılığında, yeterli ödeme, kısa-dönemli iş garantisi ve güvenli iş yeri çevresi sağlamaktadır (Taylor vd., 2006).

İşlemsel sözleşmeye sahip çalışanların, görevlerinin gerektirdiği rollerden daha fazlasını yapmak için isteklilik göstermesi pek olası değildir (Yin ve Xu, 2008). İşlemsel sözleşmeye sahip çalışanlar, kendisine ödenen katkıların karşılığını ödemek üzere performans gösterirler, fazlası ile ilgilenmezler (Rousseau, 2004). Yin ve Xu (2008), psikolojik sözleşme türlerinin örgütsel çıktılar üzerindeki etkilerini araştırdıkları çalışmada, işlemsel psikolojik sözleşmeye sahip bireylerin işten ayrılma niyeti ile negatif, dengeli psikolojik sözleşmenin ise, örgütsel vatandaşlık davranışı ile pozitif yönlü bir ilişkisi olduğunu ortaya koymuştur.

İlişkisel sözleşme

Bu sözleşme türü, her iki tarafın da üst düzeyde bağlılık, istikrarlılık ve güvenine dayalı, duygusal etkenlerin ön planda olduğu sözleşme türüdür. İlişkisel sözleşmelerde, devam eden iş güvencesi, destekleyici eğitim ve gelişme olanakları karşılığında çalışanın sadakat, bağlılık ve katılım göstermesi beklenmektedir. Örgüt üyesinin örgütle üst düzeyde özdeşleşmesi söz konusudur (Rousseau, 1995). İlişkisel sözleşmeler ile, bireyler iş ilişkisini sosyal bakımdan tatmin edici mübadele ilişkisi olarak görmektedir (Ng ve Feldman, 2009). İlişkisel sözleşmeye sahip çalışanlar, örgütsel etkililiğin sağlanmasında işin gerektirdiği rol fazlası performans rollerini de yerine getirme eğilimindedir (Yin ve Xu, 2008).

Dengeli Sözleşme

Bu sözleşme türü, hem ilişkisel hem de işlemsel sözleşme özelliklerini bir araya getirdiğinden ya da dengelediğinden “dengeli” ya da “hibrid” sözleşme olarak anılmaktadır. Dengeli sözleşmenin özelliği, örgüt üyelerinin katılımı ve uzun dönemli iş ilişkisi ile beraber değişen şartların ve projelerin gerektirdiği değişim ve esnekliğe de izin vermesidir. Dengeli sözleşmeler, dinamik performans standartlarını ve kariyer gelişimini gerektirir (Dabos ve Rousseau, 2004). Dengeli sözleşmesi olan bir birey, işine tutkun, değişen amaçları başarma konusunda rahat ve örgütün başarıya ulaşması için görevinin gerekliliklerinden fazlasını yapmaya hazır bir kişi olarak tarif edilebilir (Yin ve Xu, 2008).

İlişkisel ve dengeli sözleşme türleri, çalışanların örgüt ile ilişkilerinde olumlu bir görüşe sahip olduğu görüşünü yansıtmaktadır. Bu tür sözleşmelerde, odak noktası sözleşmenin uzun dönemli ya da açık uçlu oluşudur. Buna karşılık, işlemsel sözleşme çalışanın örgütle ilişkisine dair olumsuz bir bakış açısını yansıtmaktadır. İşlemsel sözleşmeye sahip bireyler, kısa-dönemli ve anında alınan ödüllere odaklanmaktadır (Yin ve Xu, 2008).

Geçişel sözleşme

Bu sözleşme türü, örgütsel değişim ve geçiş dönemlerinin, çalışanın süregelen iş ilişkisi hakkındaki algısına nasıl yansıdığını değerlendirmektedir. Geçişel sözleşme, güvensizlik, belirsizlik ve aşınma alt boyutlarından oluşmaktadır. Güvensizlik, çalışanın örgütün kendisi ile çalışma ilişkilerinde tutarsız ya da karışık sinyaller alması durumunda örgüte karşı güvensizlik duymasıdır. Örgüt, çalışandan bilgi saklıyor ya da güvensizlik gösteriyor olabilir. Belirsizlik, çalışanın örgütün kendisine gelecek ilgili verdiği sözleri dikkate aldığı örgüt ile ilişkilerinin yönünü kestiremediğini ifade etmektedir. Aşınma ise, çalışanın örgütle ilişkisini geçmişle kıyasladığında, örgütten elde ettiği kazançlarda bir azalma olduğu görüşünde olduğunu ifade etmektedir. Çalışan bu sözleşme türünde, iş yaşamı niteliğinin geçmişle kıyaslandığında düştüğü ve gelecekte de düşmeye devam edeceği inanmaktadır (Rousseau, 2000).

Yukarıda sözü edilen psikolojik sözleşme türlerinden birisine çalışanın sahip olduğunu ve aynı zamanda diğer psikolojik sözleşme türlerinden birisine sahip olamayacağını varsaymak doğru değildir. Her psikolojik sözleşme aynı zamanda, iki uçta yer alan işlemsel ve ilişkisel sözleşme etkenlerinden bazılarının daha az, bazılarının daha çok sahip olabilir (McDonald ve Makin, 2000).

Psikolojik Sözleşmeye Uyulması ve Psikolojik Sözleşmenin İhlal Edilmesi

Psikolojik sözleşmeye uyma, iş ilişkisindeki tarafların karşı tarafa verdiği sözleri ne derece yerine getirildiğini ifade etmektedir (Rousseau, 1989). Psikolojik sözleşmeyi oluşturan yükümlülükler örgüt tarafından yerine getirildiğinde, çalışan bunu örgütün kendisine değer verdiği şeklinde yorumlamaktadır (Lester vd., 2007). Cheung da (2005), psikolojik sözleşmeye uymanın, görev performansı ile pozitif yönde bir ilişki gösterdiğini ampirik olarak kanıtlamıştır.

Alan yazında psikolojik sözleşmenin tarafları olan çalışan ve işverenin yükümlülüklerini yerine getirmemesini ifade eden ve kimi zaman birbirinin yerine kullanılan ancak farklı anlamlara gelen iki kavram yer almaktadır. Bunlardan ilki psikolojik sözleşmeye uymama (breach), ikincisi ise psikolojik sözleşme ihlalidir (violation).

Psikolojik sözleşmeye uymama, psikolojik sözleşmenin şartlarına saygı gösterilmemesi ya da değer verilmemesi olarak ifade edilebilir. Psikolojik sözleşmenin ihlal edilmesi ise, örgütün ya da örgütün temsilcilerinin, çalışanın katkıları karşılığında kendi yükümlülüklerini yerine getirmekte başarısız olmasıdır (Rousseau, 1989). Bu tanım, ihlalin bilişsel olduğunu göstermekte ve bireyin görelî olarak kendisine söz verilen ile kendisine verilen arasındaki ruhsal hesaplaşmasını yansıtmaktadır. Diğer yandan, “ihlal” terimi, uymamaya göre daha güçlü bir duygusal deneyimi ifade etmektedir. İhlal, “kötüye kullanmak, ihanet etmek ve derin bir psikolojik stresi kapsayan biçimlerde de tanımlanmaktadır. Bu deneyimde ihlal ile karşılaşan kişi, “öfke ve alınganlık duymakta, adaletsizliğe uğradığını ve haksız yere zarar gördüğünü düşünmektedir” duygularına kapılmaktadır.

Psikolojik sözleşmenin ihlal edilmesi ilk önce iş ilişkisinin temeli olan güven duygusunu zedelemekte, çalışanın kendi rolünün kapsamına giren görevleri ihmal etmesine ve örgütü destekleyici faaliyetlerden kendisini çekmesine neden olmaktadır (Özkalp, 2004). Psikolojik sözleşme ihlal edildiğinde, çalışanlar öfke, güvensizlik, sadakat ve bağlılığın azalması ile örgütten ayrılma eğiliminin artması deneyimlerini yaşayabilmekte (Lambert vd., 2003), düşük performans gösterebilmekte ve örgütsel vatandaşlık davranışını zayıflayabilmektedir. Böyle durumlarda ilişkisel sözleşmeler işlemsel sözleşmeye dönüşebilmekte, ihlal algısına neden olan durumlar iyi yönetilmezse ihlal algısı giderek derinleşmektedir (Rousseau, 2004).

Araştırmacılar, çalışanların işverenlerine karşı güvenleri, örgütlerinden ve işlerinden memnuniyetleri arttıkça, ihlallerin azaldığını ortaya koymuşlardır (Morrison ve Robinson, 1997). Bununla birlikte, araştırma bulguları psikolojik sözleşme ihlalinin örgütlerde bir dizi istenmeyen iş tutumu ve davranışı ile ilişkisi olduğunu, bu olumsuzlukların işten ayrılmalara kadar vardığını ortaya koymaktadır. Knights ve Kennedy (2005), Avustralya’da kamu sektöründe görev yapan çalışanlar üzerinde yaptığı araştırmada, psikolojik sözleşme ihlali ile iş doyumu ve örgütsel bağlılık arasında olumsuz bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur. Bir başka araştırmada, psikolojik sözleşme ihlallerinin güven, iş doyumu ve örgütte kalma niyeti ile olumsuz ilişkisi olduğu belirlenmiştir (Robinson ve Rousseau, 1994). Robinson ve arkadaşları (1994) ise, psikolojik sözleşme ihlallerinin çalışanların örgütlerini sahiplenme algılarını olumsuz etkilediğini belirlemiştir. Cassar (2001), Maltalı kamu çalışanlarının psikolojik sözleşme algılarını konu edindiği çalışmada, psikolojik sözleşme ihlallerinin iki durumda gözlendiğini saptamıştır. İlki, örgütün yükümlülüklerini çalışanın beklentilerine yanıt verecek biçimde yerine getirmediğinde, ikincisi ise çalışanlardan görev ve rollerini aşan düzeyde yükümlülükler yüklendiğinde olmaktadır.

Eğitim Örgütlerinde Psikolojik Sözleşmenin Yönetilmesine Dönük Çıkarımlar

Psikolojik sözleşme konusunun kökleri örgütsel davranış ve yönetim bilimine dayanmakla birlikte, son yıllarda kavramın eğitim literatüründe de çeşitli yönleri ile bilimsel ilgiye konu edildiği görülmektedir. Gerek örgüt ve psikoloji gerekse eğitim alanındaki teorik ve uygulamalı bilgi birikimi, psikolojik sözleşmenin eğitim ve okul yöneticilerinin günlük uygulamalarında çalışanları ile ilişkilerini yönetmede değerli bir araç olacağını düşündürmektedir.

Psikolojik sözleşmenin çalışan ve örgüt arasındaki karşılıklı iş ilişkisine odaklandığı dikkate alındığında, örgütü kimin temsil ettiği sorusu akla gelmektedir. Yöneticilerin, örgütü temsil ettiklerinden hareketle geleceğe ilişkin söz ve yükümlülükleri yerine getirmeyi örgüt adına taahhüt edecek

pozisyonda bulunduğu ve psikolojik sözleşme algısını şekillendirdiği kabul edilebilir (Coyle-Shapiro ve Kessler, 2000). Bu nedenle, çalışanın hem bir üst yöneticisi hem de daha üst düzeydeki yöneticileri, psikolojik sözleşmesinin şekillendirilmesinde merkezi bir rol üstlenmektedir (Rousseau, 2004). Eğitim örgütlerinde de olumlu bir psikolojik sözleşme oluşturulması noktasında en önemli rol okul yöneticilerine düşmektedir.

İlk olarak, çalışan ve işveren ilişkilerini yönetmede psikolojik sözleşmenin potansiyelinden üst düzeyde yararlanmak isteyen bir yönetici, psikolojik sözleşme oluştururken örgütsel sistemlerde kişilerarası karşılıklı etkileşimi bir bütün olarak dikkate almalı, hem çalışana motive etmenin karmaşıklığını hem de çalışanın örgüte girmesi ve kariyerde ilerlemesiyle oluşan dinamik süreçleri hesaba katmalıdır (Öktem, 1991).

Bursaloğlu'nun da (2003) belirttiği gibi, bir örgüt olarak okulun en önemli ve açık özelliği, üzerinde çalıştığı hammaddenin toplumdaki gelen ve topluma giden insan oluşudur. Bu nedenle, okulun birey boyutu kurum boyutundan daha duyarlı, informal yanı formal yanından daha ağır ve etki alanı yetki alanından daha geniştir. İşte bu etki alanını başarılı bir biçimde yönetmekten sorumlu olan yöneticilerin, yetkiden daha fazla etki yollarına başvurması beklenmektedir. Bu noktada olumlu bir psikolojik sözleşmenin sağlanması, okulun amaçlarını başarmasına yasal iş sözleşmesinden daha iyi hizmet edebilir.

Destekleyici bir yönetici yaklaşımı, çalışanların işe seçilme yöntemleri, örgütte aldıkları eğitim ve motive edilmiş biçimleri psikolojik sözleşmelerini bir biçimde etkilemektedir (Rousseau, 2004). Bu süreçleri başarılı bir biçimde yönetebilen bir yönetici, çalışanların bağlılığını kazanabilir ve işten ayrılma oranlarını azaltabilir. Psikolojik sözleşmenin yönetilmesi, özellikle yeni çalışanları örgüte geldiğinde önemlidir. Çünkü çalışanların gelecekte örgüte ilişkin motivasyonu, bağlılığı ve örgütte kalma süresi, iş ilişkisini ilk yıllarda nasıl algıladığına göre şekillenmektedir (Buyens ve Schalk, 2005).

Balcı (2003), öğretmenlik mesleğinin ilk yıllarını, öğretmenlerin kariyerlerindeki en kritik ve güç dönem olarak tanımlamakta ve bu geçiş döneminde hem yeni gelen hem de akademik olarak yeterli pek çok öğretmenin kariyerinden vazgeçtiği ya da cesaretinin kırıldığı ifade etmektedir. Bunun nedeni, yeni gelenlerin hem yönetici hem de meslektaşlarından yeterince destek alamamalarıdır. O halde, okul yöneticilerine özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ya da okullarında yeni göreve başlayan öğretmenlerin okul ile olumlu bir psikolojik sözleşme geliştirmesinde önemli bir görev düşmektedir. Bu noktada okul yöneticisi, psikolojik sözleşmenin karşılıklılık esasına dayandığını ve öğretmenlerin okuldan yarar sağladığı oranda okula katkı sunacağını bilmelidir. Okul yöneticilerinin, mesleğe ya da okulda yeni göreve başlayan öğretmenlerle karşılıklı beklentilerini açıkça paylaşması, kimin kime karşı nelerden sorumlu olduğunu açıkça ortaya koyması, taraflar arasındaki psikolojik sözleşme algısını olumlu yönde etkileyecektir.

Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin sosyalleştirilmesi sürecinin başarılı bir biçimde yönetilmesinin psikolojik sözleşmelerini olumlu yönde etkilediği bilinmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlere yönelik iş çevresini tanıttıcı programlar düzenlenmesi, onlara koçluk ya da mentörlük yapabilecek yeterlikteki öğretmenlerin görevlendirilmesi ya da gönüllü olanların desteğinin alınması öğretmenlerin okul ile uyum sağlamasını kolaylaştırabilir. Ayrıca okul yöneticileri, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yeterliklerine uygun görevler vererek onların yeni iş çevresine alışmalarını ve işlerine güdülenmelerini sağlayabilir.

Olumlu bir psikolojik sözleşme oluşturmada yöneticiye düşen bir başka görev, çalışanlarına adil, kabul edilebilir çalışma koşulları sağlaması ve görev tanımı üzerinde açıkça bilgi vermesi ve

çalışanın işini ne kadar iyi yaptığı ile ilgili dönüt vermesidir. Örneğin, yöneticinin aldığı kararların arkasındaki gerekçeleri açıklaması, öğretmenlerin olumlu bir tutum sergilemesi, kurallara uyması ve örgüte bağlılık göstermesi ile sonuçlanacaktır. Tam tersi olarak, psikolojik sözleşme yükümlülükleri yerine getirilmediğinde, çalışanlar işverenin ilişkiye olan bağlılığını sorgulamaya başlamakta ve iş ilişkisini geçici bir ilişki olarak değerlendirmektedir (Lester vd., 2007; Robbins, 1996). Özetle, örgüt ve çalışanların iş ilişkisinin karşılıklı tarafları olarak “gözünü dört açması” ve karşı tarafın tam olarak ne beklediğini anlaması gerekmektedir. Bu nedenle, okul yöneticileri öğretmenlerden beklentilerini gerçekçi bir biçimde ortaya koymalı, böylelikle iş ilişkisine de iyi bir başlangıç yapmalıdır (Nelson, 1990). Çünkü psikolojik sözleşme literatürü, “psikolojik sözleşme nasıl oluşturulursa öyle devam eder” görüşüne vurgu yapmaktadır.

Griffin ve Moorhead'e göre (2010), çalışanın psikolojik sözleşmesini yönetmenin önemli ve belirgin bir yanı, bireyin işi ile uyumunu yönetmektir. İyi bir birey-iş uyumunda çalışanın katkıları, örgütün çalışana sunduğu teşviklerle büyük ölçüde eşleşmektedir. Guest ve Conway (2004) ise, etkili liderliğin ve yüksek nitelikli bir işyerinde çalışmanın diğer değişkenlerden daha fazla psikolojik sözleşme algısı ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Yöneticiler, çalışanları ile etkili bir psikolojik sözleşme oluşturabilir ve işleri ile çalışanlar arasında üst düzeyde bir uyum sağlayabilirlerse, örgütteki bireysel farklılıkları ve çalışanların örgüte katkılarını etkileyen unsurları da anlama yolunda önemli bir adım atmış olacaktırlar (Kim vd., 2009). Benzer çıkarımı okul yöneticileri için yapmak da mümkündür.

Psikolojik sözleşmenin yönetilmesinde ve onun potansiyel faydalarından üst düzeyde yararlanılmasında anahtar kavramlardan birisi “karşılıklık” esaslıdır. Öğretmenlerin görev ve yükümlülüklerini coşkulu bir biçimde yerine getirmeleri, bir örgüt olarak okulun öğretmenlerin gereksinimlerini karşılaması ve onlara karşı yükümlülüklerini yerine getirmesi ile mümkündür. Bir öğretmenin, bir okuldan karşılamak istediği gereksinimleri genel olarak istikrar, güvenlik, huzur ve gelişme olanaklarıdır. Bunun yanında, okul tarafından iyi yapılandırılmış bir kariyer planı, okulun amaçlarını başarmada öğretmenin enerjisini bu amaca yöneltmenin en etkili yollarından birisidir. İyi bir kariyer planında, öğretmenin kariyer gelişiminin tüm yönleri ile planlanması, kendisinden beklenen başarı göstergeleri ve gelişim basamaklarının iyi bir biçimde tasarlanması gerekir. Okulda ulaşabileceği kariyer olanaklarının iyi bir biçimde farkına varan bir öğretmenin enerjisini ve bilgisini okulun gelişimine adanması güçlü bir olasılıktır (Rong, 2009). Şu halde, okul yöneticilerinin öğretmenleri ile karşılıklı güven, sadakat ve istikrara dayalı, duygusal etkenlerin ön planda olduğu psikolojik sözleşme türü olan ilişkisel sözleşme geliştirmeleri, okulun amaçlarını gerçekleştirmesine katkı sağlayacaktır.

Son olarak, yöneticilerin yerine getirebilecekleri gerçekçi sözler vermeleri psikolojik sözleşmenin olumlu yönde gelişmesi için önemli görülmektedir. Çünkü, çalışan ve işveren arasındaki psikolojik sözleşmenin tutarlı olması, iyi yapılandırılmış bir insan kaynakları stratejisi ile sağlanabilecektir (Rousseau, 2004).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Psikolojik sözleşme olgusu, çalışan ve işveren ilişkilerinin dinamiklerini anlamada psikoloji ve yönetim bilimcilerin öteden beri ilgi odağı olmuş, iş ilişkisini kavramada değerli bir analitik araç olarak görülmüştür. Bilim insanları bu olgunun çalışanın bağlılığını, adanmasını, işe devamını ve iş çevresiyle uyumunu şekillendirdiğini önermekte, bu önermeler ampirik kanıtlarla da desteklenmektedir.

Psikoloji ve yönetim alanında yapılan çalışmalar ve araştırmalar dikkate alındığında, okul yöneticilerinin psikolojik sözleşmeyi yönetmede anahtar role sahip olduğu söylenebilir. Bu noktada yöneticiler, psikolojik sözleşmenin karşılıklılık esasına dayalı olduğunu ve çalışanların okuldan sağladıkları yararlar oranında okula katkı sağlayacaklarını bilmelidir. İkinci olarak, olumlu bir psikolojik sözleşme oluşturulmasında özellikle örgüte yeni katılanların sosyalleştirilmesi sürecinin kritik öneme sahip olduğu akıld tutulmalıdır. Son olarak, okul yönetimlerinin göreve yeni başlayan öğretmenlerle karşılıklı beklentilerini açıkça paylaşmasının olumlu bir psikolojik sözleşmede etkili olacağı ileri sürülebilir.

Yöneticilerin buraya kadar ifade edilen görev ve rolleri başarılmasında, insan kaynağını etkili bir biçimde yönetebilme ve liderlik becerileri ile donanık olması gereklidir. Bu noktada, onları yetiştirmekten sorumlu Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Teşkilatı, okul yöneticilerinin gereksinim duydukları eğitim ve gelişme olanaklarını planlayarak buna hizmet eden eğitim ve yetiştirme olanakları sunabilir.

Ulusal ve uluslararası literatür genel olarak değerlendirildiğinde, uluslararası literatürde farklı disiplinlerde çokça ilgi toplayan bu konunun, ulusal çalışmalarda özellikle de eğitim araştırmalarında çok sınırlı yönleriyle araştırma konusu edildiği tespitini yapmak da olasıdır. Buradan hareketle, ulusal literatürde ihmal edilmiş olan bu kavramın modern istihdam ilişkilerini yorumlamada araştırmacılar için değerli bir araç olabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Aydın, İ., Yılmaz, K., Memduhoğlu, H.B., Oğuz, E. ve Güngör, S. (2008). Academic and Non-Academic Staff's Psychological Contract in Turkey. *Higher Education Quarterly*, 62(3), 252-272.
- Aydın, M. (2007). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Baker, T. (2009). Towards a new employment relationship model: Aligning the changing needs of individual and organization. *Leadership & Organization Development Journal*, 30 (3), 197-223.
- Balcı, A. (2003). *Örgütsel Sosyalleşme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Blau, P. M. (1964). *Exchange and power in social life*. New Jersey: John &Wiley Sons, Inc.
- Bunderson, J.S. (2001). How work ideologies shape the psychological contracts of Professional employees: Doctors' responses to perceived breach. *Journal of Organizational Behavior*, 22(7), 717 - 741.
- Buren, H. J. V. (2000). The Bindingness of Social and Psychological Contracts: Toward a Theory of Social Responsibility in Downsizing. *Journal of Business Ethics*, 25, 205-219.
- Bursaloğlu, Z. (2003). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Buyens, D. and Schalk, R. (2005). Making Sense of a New Employment Relationship: Psychological Contract-Related Information Seeking and the Role of Work Values and Locus of Control. *International Journal of Selection and Assessment*, 13 (1), 41-52.
- Cappelli, P., Bassi, L., Katz, H., Knoke, D., Osterman, P. and Useem, M. (1997). *Change at Work*. New York: Oxford University Press.
- Cassar, V. (2001). Violating psychological contract terms amongst Maltese public service employees: occurrence and relationships. *Journal of Managerial Psychology*, 16 (3), 194 - 208.
- Chen, Z. X., Tsui, A. S. and Zhong, L. (2008). Reactions to Psychological Contract Breach: A Dual Perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 29, 527-548.

Cheung, F. M. (2005). *Employee reciprocation to psychological contract fulfilment : A mediating model focusing on multiple exchange perspectives*. Unpublished Doctoral Thesis, Hong Kong: The Hong Kong Polytechnic University.

Conway, N. and Briner, R. B. (2005). *Understanding Psychological Contracts At Work: A Critical Evaluation of Theory and Research*. New York: Oxford University Press Inc.

Coyle-Shapiro, J.A-M. (2002). A Psychological Contract Perspective on Organizational Citizenship Behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23 (8), 927-946.

Coyle-Shapiro, J.A-M. and Kessler, I. (2000). Consequences of the psychological contract for the employment relationship: a large scale survey. *Journal of Management Studies*, 37 (7), 903-930.

Coyle-Shapiro, J.A-M. and Neuman, Joel H. (2004). The psychological contract and individual differences: the role of exchange and creditor ideologies. *Journal of vocational behavior*, 64 (1), 150-164.

Coyle-Shapiro, J.A-M. and Parzefall, M. (2008). Psychological Contracts. *The SAGE Handbook of Organizational Behavior*. (Ed: C.L. Cooper and J. Barling), 17-36, London, UK: SAGE Publications.

Dabos, G. E. and Rousseau, D. M. (2004). Mutuality and reciprocity in the psychological contracts of employees and employers. *Journal of Applied Psychology*, 89 (1), 52-72.

D'Art, D. and Turner, T. (2006). New Working Arrangements: Changing The Nature of The Employment Relationship? *International Journal of Human Resource Management*, 17, 523-538.

De Cuyper, N. and De Witte, H. (2006). The impact of job insecurity and contract type on attitudes, well-being and behavioural reports: A psychological contract perspective. *Journal of Occupational Psychology*, 79, 395-409.

Demiral, Ö. (2008). *Örgütsel Bağlılığın Sağlanmasında Personel Güçlendirme ve Psikolojik Sözleşmenin Etkisine İlişkin Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde: Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Freese, C. and Schalk, R. (2008) How to Measure The Psychological Contract? A Critical Criteria-Based Review Of Measures. *South African Journal of Psychology*, 38 (2), 269-286.

French, R., Rayner, C., Rees, G. and Rumbles, S. (2008). *Organizational Behavior*. United Kingdom: John Wiley & Sons, Ltd.

Griffin, R.W. and Moorhead, G. (2010). *Organizational Behavior*. USA: Houghton Mifflin Harcourt.

Guest, D. (1998). Is The Psychological Contract Worth Taking Seriously? *Journal of Organizational Behaviour*, 19, 649-664.

Guest, D. (2004). The Psychology of The Employment Relationship: An Analysis Based on The Psychological Contract. *Applied Psychology*, 53, 541-555.

Guest, D. and Conway, N. (2004) *Employee well-being and the psychological contract: a report for the CIPD. Research report*. London: Chartered Institute of Personnel and Development.

Hiltrop, J. M. (1996). Managing the changing psychological contract. *Employee Relations*, 18(1), 36-49.

Hurley, J. A (2010). *The effects of psychological contract congruence of the emotional exhaustion and work-related attitudes of Western Australian public sector teachers*. Unpublished Master's Thesis, Australia: Curtin University.

Jijia, Z. and Jiongliang, Q. (2005). Structure of the Teachers' Psychological Contracts and Influential Factors at Primary and Secondary Schools in Guangdong Province. *Educational Research*, 26 (4), 48 – 56.

Kim, M., Trail, G. T., Lim, J. and Kim, Y. K. (2009). The role of psychological contract in intention to continue volunteering. *Journal of Sport Management*, 23(5), 549 – 573.

Knights, J. A. and Kennedy, B. J. (2005). Psychological Contract Violation: Impacts on Job Satisfaction and Organizational Commitment Among Australian Senior Public Servants. *Applied H.R.M. Research*, 10 (2), 57-72.

Lambert, L. S., Edwards, J. R. and Cable, D. M. (2003). Breach and Fulfillment of The Psychological Contract: A Comparison of Traditional and Expanded Views. *Personnel Psychology*, 56, 895-934.

Lester, S., Kickul, J. and Bergmann, T. (2007). Managing Employee Perceptions of the Psychological Contract Over Time: The Role of Employer Social Accounts and Contract Fulfillment. *Journal of Organizational Behavior*, 28, 191–208.

Leventhal, G. S. (1976). *What Should Be Done with Equity Theory?* New Approaches to the Study of Fairness in Social Relationships. ERIC, ED142463.

Louis, M. R. (1980). Surprise and sense-making: what newcomers experience and how they cope in unfamiliar organisational settings. *Administrative Science Quarterly*, 25, 226–251.

McDonald, D. J. and Makin, P.J. (2000). The psychological contract, organisational commitment and job satisfaction of temporary staff. *Leadership & Organization*, 21(2), 84-91.

Miner, J. B. (2007). *Organizational Behavior: From Theory to Practice*. New York: M.E. Sharpe, Inc.

Morrison, E. W. and Robinson, S. L. (1997). When Employees Feel Betrayed: A Model of How Psychological Contract Violation Develops. *Academy of Management Review*, 22 (1), 226-256.

Nelson, D. L. (1990). Adjusting to a New Organization: Easing the Transition from Outsider to Insider. *Prevention in Human Services*, 8, 61-86.

Ng, Thomas W.H. and Feldman, D. C. (2009). Can You Get a Better Deal Elsewhere? The Effects of Psychological Contract Replicability on Organizational Commitment over Time. *Journal of Vocational Behavior*, 73, 268-277.

Öktem, M. K. (1991). Gdlenme Kuramları ve Yetien Kamu Yneticilerimiz X ve Y Kuramları zerine Bir Alan Aratırması. *Amme İdaresi Dergisi*, 24 (3), 47-62.

zkalp, E. (2004). *rgtsel Davranı*. Eskiehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Payne, S. C., Culberston, S. C., Boswell, W. R and Barger, E. J. (2008). Newcomer Psychological Contracts And Employee Socialization Activities: Does Perceived Balance In Obligations Matter? *Journal of Vocational Behavior*, 73, 465-472.

Richard, O.C., McMillan-Capehart, A., Bhuiyan, S. H and Taylor, E.C. (2009). Antecedents and Consequences of Psychological Contracts: Does Organizational Culture Really Matter? *Journal of Business Research*, 62 (8), 818-825.

Robbins, S. P. (1996). *Organizational Behavior*. USA: Prentice-Hall International Inc.

Robinson, S. L., Kraatz, M. S. and Rousseau, D. M. (1994). Changing Obligations and The Psychological Contract: A Longitudinal Study. *Academy of Management Journal*, 37, 137-152.

Robinson, S. L. and Rousseau, D. M. (1994). Violating the Psychological Contract: Not The Exception But The Norm. *Journal of Organizational Behavior*, 15, 245-259.

Roehling, M. V. (2008). An Empirical Assessment of Alternative Conceptualizations of Psychological Contract Construct: Meaningful Differences or “Much to do about Nothing”? *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 20, 261-290.

Rong, W. (2009). *Management of College and University Teachers Based on Psychological Contract*. [Online] http://www.seiofbluemountain.com/en/Journals/info_content/down/6_201009/1311300569505.pdf. Retrieved on: 22.12.2011

Rosen, C. C., Chang, C.H., Johnson, R. E and Levy, P.E. (2009). Perceptions of the Organizational Context And Psychological Contract Breach: Assessing Competing Perspectives. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 108, 202-217.

Rousseau, D.M. (1989) Psychological and Implied Contracts in Organizations. *Employee Rights and Responsibilities Journal*, 2, 121-139.

Rousseau, D. M. (1995). *Psychological Contracts in Organizations: Understanding Written and Unwritten Agreements*. California: Sage Publications, Inc.

Rousseau, D. M. (2001). Schema, promise and mutuality: The building blocks of the psychological contract. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74, 511-541.

Rousseau, D. M. (2004). Psychological Contracts in the Workplace: Understanding The Ties That Motivate. *Academy of Management Executive*, 10(1): 120-127.

Rousseau, D. M. and Tijoriwala, S. A. (1998). Assessing Psychological Contracts: Issues, Alternatives and Measures. *Journal of Organizational Behavior*, 19, 679-695.

Rousseau, D. M. (2000). *Psychological Contract Inventory*. Technical Report. Pittsburgh, PA: Carnegie Mellon University.

Schein, E.H. (1970). *Organizational Psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Selekler, Z. (2007). *Öğretmenlerde örgütsel adalet ve psikolojik sözleşme ihlal algısı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sels, L., Janssens, M. and Van Den Brande, I. (2004). Assessing The Nature of Psychological Contracts: A Validation of Six Dimensions. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 461-488.

Shen, J. (2010). University academics' psychological contracts and their fulfilment. *Journal of Management Development*, 29 (6), 2010, 575-591.

Shore, L. M., and Barksdale, K. (1998). Examining degree of balance and level of obligation in the employment relationship: A social exchange approach. *Journal of Organizational Behavior*, 19, 731-744.

Sims, R.(1994), Human resource management's role in clarifying the new psychological contract. *Human Resource Management*, 33(3), 373-382.

Sturges, J., Conway, N., Guest, D. and Liefoghe, A. (2005). Managing the career deal: The psychological contract as a framework for understanding career management, organizational commitment and work behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 821-838.

Sutton, G. and Griffin, M. A. (2004). Integrating expectations, experiences, and psychological contract violations: A longitudinal study of new professionals. *Journal of Occupational and Organizational Psychology* 77, 493-514.

Nihan DEMİRKASIMOĞLU

Taylor, T., Darcy, S., Hoye, R. and Cuskelly, G. (2006). Using Psychological Contract Theory to Explore Issues in Effective Volunteer. *European Sport Management Quarterly*, 6 (2), 123-147.

Thibaut, J. W. and Kelley, H. H. (1959). *The Social Psychology of Groups*. New Jersey: Wiley&Sons Inc.

Vos, A.D, Buyens, D. and Schalk, R. (2003). Making Sense Of A New Employment Relationship : Psychological Contract-Related Information Seeking And The Role Of Work Values and Locus Of Control. Vlerick Leuven Gent Management School Working Paper Series 2003-28, Vlerick Leuven Gent Management School.

Yin, J.L. and Xu, C.G. (2008). *The Empirical Research of the Relationships between Psychological Contract Types and Organizational Outcomes. Wireless Communications, Networking and Mobile Computing*. [Online] <http://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&number=4679883&isnumber=4677909>. Retrieved on: 10.08.2011

Zhang, A. and Y. Fang (2007) *Teachers' Performance and It's Attitudinal Antecedents*. [Online] <http://www.aare.edu.au/04pap/fan04091.pdf>. Retrieved on: Erişim Tarihi: 5.10.2011.

YAYIN VE YAZIM İLKELERİ

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

1. Dergiye gönderilen makaleler, daha önce yayımlanmamış ya da yayımlanmak üzere başka bir dergiye gönderilmemiş olmalıdır. Makalenin başka bir yerde yayımlanmadığı ya da yayımlanmak üzere bir dergiye gönderildiğini belirten, yazarlarca imzalanmış, bir belge makaleye eklenmelidir.
2. Yazılarda kullanılan dil, açık ve anlaşılır olmalı, yaygın bir şekilde kullanılmayan ifadeler mümkün olduğunca yer verilmemelidir. Türkçe karşılığı dilimize tam olarak yerleşmemiş yabancı dildeki sözcüklerin orijinali, yay ayrıç içinde yazılacak Türkçe karşılığı ile birlikte verilmelidir.
3. Dergiye gönderilecek yazılar, A4 boyutunda beyaz kâğıda, kâğıdın sağ, sol, alt ve üst tarafında 3 cm boşluk bırakılarak **bir buçuk satır aralığında ve 12 punto büyüklüğünde yazılmalıdır.**
4. Yazılar, biri orijinal olmak üzere üç kopya olarak hazırlanmalı, CD'ye kaydedilerek posta ya da kargo ile gönderilmelidir. Makaleler şekil, grafik ve ekler dahil **15 sayfa geçmemelidir.**
5. Yazılar, **başlık sayfası, öz ve anahtar kelimeler (abstract ve keywords), ana metin ve kaynaklar** bölümlerini içermelidir.

• Başlık Sayfası

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

• Öz ve Anahtar Kelimeler (Abstract ve Keywords)

Öz ve anahtar kelimelerin (abstract ve keywords) bulunduğu sayfada yazar isimleri belirtilmemeli, çalışmanın başlığı sayfanın başında Türkçe ve İngilizce olarak verilmelidir. Başlıklar, **12 punto büyüklüğünde yazılmalıdır.** Her makalenin başında **Türkçe ve İngilizce Öz** bulunmalıdır. Makalenin dili Türkçe ise **Öz**, İngilizce ise **Abstract** başa gelmelidir. Öz (Abstract); amaç, yöntem, önemli bulgular ve sonuçları yansıtmalı, her bir dilde 200 kelimeyi geçmeyecek şekilde verilmelidir. **Anahtar kelimelerin (keywords)** sayısı 3 – 8 arasında olmalıdır. **Öz (abstract) bir buçuk satır aralığında, 10 punto büyüklüğünde ve italik yazılmalıdır.**

Çalışma herhangi bir toplantıda sunulmuş, ancak tam metni basılmamışsa sunulduğu toplantının adı, tarihi ve yeri, çalışmayı destekleyen kurum varsa kurumun adı, bu sayfada alt bilgi olarak belirtilmelidir.

• Ana Metin

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

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

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

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

Derleme makaleleri, belirli bir konuya yönelik, güncel ve kapsamlı literatür taramasını içeren nitelikte olmalıdır. Yazı içindeki bölüm başlıkları büyük harfle, alt başlıklar küçük harfle ve koyu olarak yazılmalıdır. **Çeviri olarak gönderilecek çalışmalar, orijinaleri ile birlikte gönderilmelidir.**

• Kaynaklar

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

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

Örnek: Tekişik (2010)
Tekişik'a (2010) göre
Tekişik ve Aral'a (2010) göre
Tekişik ve arkadaşlarına (2009) göre

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

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

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

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

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

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

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

Örnek: (Akt. Tekişik, 2010).

Bibliyografik Künye Örnekleri

Kitap:

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

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

Çeviri Kitap:

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

Dergi:

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

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

Editörlü Kitapta Bölüm:

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

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

Basılmış Kongre Bildirileri:

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

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

Yazarı Belli Olmayan Eserler:

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

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

Tezler:

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

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

Online Yayınlar:

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

Kandır, A. ve Orçan, M. (2011). Beş-Altı Yaş Çocuklarının Erken Öğrenme Becerileri ile Sosyal Uyum Becerilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *İlköğretim-Online*, 10(1), 40-50, [Online] <http://ilkogretim-online.org.tr/vol10say1.html>. Erişim Tarihi: 22.12.2011.

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

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

7. Yayın ve yazım ilkelerine uygun hazırlanmamış yazılar incelemeye alınmaz.

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

9. Makalelerdeki tüm değişiklikler yazarlar tarafından yapılır. Son şekli verilen makaleler üzerinde yazarlarca herhangi bir değişiklik yapılamaz. Hangi nedenle olursa olsun makalesini yayımlamaktan vazgeçen bir yazar, makalesini başvurudan itibaren en geç 15 gün içerisinde geri çekebilir.

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

11. Yayımlanmasına karar verilen yazılar için yazarlara "Yayımlanacaktır" belgesi verilmaz.

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

GUIDELINES FOR PUBLICATION

Journal of Contemporary Education Academic is a **refereed** academic journal publishing original research articles, review articles and translations in the field of educational sciences. The journal is published four times annually in January, April, July and October. Articles may be submitted in Turkish or English. Prior to submission, all articles should be checked for the criteria below. Manuscripts that do not meet these criteria will not be considered for publication.

1. Articles should not be published before or currently being considered for publication elsewhere. Together with the manuscript, the authors should send a signed document stating that the article has not been published before or being considered for publication.
2. The language used in the articles should be clear, easy to follow, and free of uncommon expressions. Foreign words with no common Turkish equivalent should be given in original with the Turkish word written in parentheses.
3. Manuscripts should be formatted to fit on A4 size white paper with 3 cm margins on all sides, **one-and-a-half spaced** throughout, using a **12-point font**.
4. Manuscripts should be submitted in three copies, one of them original, recorded on CD and posted or sent by cargo. Manuscripts **should not exceed 15 pages including figures, graphics and appendices**.
5. Manuscripts should contain, in the following order, a **title page, abstract and keywords, main text and references**.

• Title Page

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

• Abstract and Keywords

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

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

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

• Main text

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

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

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

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

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

Translations should be accompanied by their originals.

• References

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

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

Example: Tekişik (2010) writes
According to Tekişik (2010),
According to Tekişik and Aral (2010),
According to Tekişik et al. (2009),

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

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

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

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

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

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

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

Example: (Cited in Tekişik, 2010).

Sample Bibliography Entries

Book:

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

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

Translated Book:

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

Journal:

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

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

Chapter in Edited Book:

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

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

Published Conference Proceedings:

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

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

Works with No Author:

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

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

Theses:

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

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

Online Publications:

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

Kandır, A. ve Orçan, M. (2011). Beş-Altı Yaş Çocuklarının Erken Öğrenme Becerileri ile Sosyal Uyum Becerilerinin Karşılaştırılması Olarak İncelenmesi. *İlköğretim-Online*, 10 (1), 40-50, [Online] <http://ilkogretim-online.org.tr/vol10say1.html>. Erişim Tarihi: 22.12.2011.

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

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

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

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

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

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

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

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