

Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi

Teori ve Uygulama

Journal of Education and Humanities
Theory and Practice

ISSN: 1309-8659

- **Öğretmenlerin Öğrencilerine Kazandırmak İstedikleri Değerlere Yönelik Bir İnceleme**
Fatma Ünal
- **Seviye Belirleme Sınavı (SBS): Öğrenci Tükenmişliğinin Muhtemel Bir Yordayıcısı mı?**
Gökhan Baş
- **Bilim ve Sanat Merkezlerine Devam Eden Üstün Yetenekli Öğrencilerin Fen Tutumlarının İncelenmesi: Denizli BİSEM Örneği**
Kadir Bilen
- **Örgütsel Stres Kaynakları: Kavramsal Bir Çözümleme**
Kemal Arıcan
- **İlköğretim Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Öğrenme ve Öğretme Ortamına Yönelik Düşünceleri**
Meryem Kaplan
- **Türk ve Amerikan Okul Müdürlerinin Profilleri Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma**
Selahattin Turan | Tak Cheung Chan
- **Öğrenmede Kişisel Sorumluluğu Artırmaya Yönelik Bir Öğrenme ve Değerlendirme Yaklaşımı: Portfolyo Değerlendirme**
Yener Özen
- **We Have Met the Enemy and the Enemy is Us: An American's Early Impressions of Life, Work and Education in Modern Turkey**
Duncan Waite



Cilt (Vol): 2 Sayı (No): 4 Güz (Fall) 2011

EĞİTİM VE İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ
TEORİ VE UYGULAMA

[JOURNAL OF EDUCATION AND HUMANITIES: THEORY AND PRACTICE]

Editör:

Prof. Dr. Selahattin Turan

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
e-posta: sturan@ogu.edu.tr

Editör Yardımcısı:

Doç. Dr. Engin Karadağ

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
e-posta: enginkaradag@ogu.edu.tr

Danışma ve Hakem Kurulu:

Prof. Dr. Mehmet Şişman	<i>Eskişehir Osmangazi Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Duncan Waite	<i>Texas State University</i>
Prof. Dr. Leona Lobell	<i>University of Phoenix</i>
Prof. Dr. Vehbi Çelik	<i>Mevlana Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Ahmet Aypay	<i>Eskişehir Osmangazi Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Nurbübü Asipova	<i>Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi</i>
Yrd. Doç. Dr. Engin Arslanargun	<i>Düzce Üniversitesi</i>
Yrd. Doç. Dr. Ahmet Sakin	<i>Sakarya Üniversitesi</i>
Yrd. Doç. Dr. Adil Şen	<i>Eskişehir Osmangazi Üniversitesi</i>
Doç. Dr. Abdurrahman Kılıç	<i>Düzce Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Linda K. Lemasters	<i>The George Washington University</i>
Prof. Dr. Burhanettin Dönmez	<i>İnönü Üniversitesi</i>
Doç. Dr. Virginia Roach	<i>The George Washington University</i>
Prof. Dr. T. C. Chan	<i>Kennesaw State University</i>
Doç. Dr. Akmatali Alimbekov	<i>Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi</i>
Prof. Dr. Glen Earthman	<i>The Virginia Polytechnic Institute and State University</i>
Prof. Dr. William D. McInerney	<i>Purdue University</i>
Prof. Dr. Mehmet Durdu Karlı	<i>Çanakkale 18 Mart Üniversitesi</i>
Doç. Dr. Bayram Çetin	<i>Gaziantep Üniversitesi</i>
Doç. Dr. Hasan Basri Gündüz	<i>Yıldız Teknik Üniversitesi</i>
Doç. Dr. Sedat Yüksel	<i>Uludağ Üniversitesi</i>

Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi

Teori ve Uygulama

Journal of Education and Humanities
Theory and Practice

www.eibd.org.tr

Cilt (Vol): 2 Sayı (No): 4 Güz (Fall) 2011

MAKALELER

Öğretmenlerin Öğrencilerine Kazandırmak İstedikleri Değerlere Yönelik Bir İnceleme

Fatma Ünal

3

Seviye Belirleme Sınavı (SBS): Öğrenci Tükenmişliğinin Muhtemel Bir Yordayıcısı mı?

Gökhan Baş

25

Bilim ve Sanat Merkezlerine Devam Eden Üstün Yetenekli Öğrencilerin Fen Tutumlarının İncelenmesi: Denizli BİLSEM Örneği

Kadir Bilen

43

Örgütsel Stres Kaynakları: Kavramsal Bir Çözümleme

Kemal Arıcan

55

İlköğretim Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Öğrenme ve Öğretme Ortamına Yönelik Düşünceleri

Meryem Kaplan

77

Türk ve Amerikan Okul Müdürlerinin Profilleri Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma

Selahattin Turan | Tak Cheung Chan

93

Öğrenmede Kişisel Sorumluluğu Artırmaya Yönelik Bir Öğrenme ve Değerlendirme Yaklaşımı: Portfolyo Değerlendirme

Yener Özen

109

We Have Met the Enemy and the Enemy is Us: An American's Early Impressions of Life, Work and Education in Modern Turkey

Duncan Waite

133

Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi

Teori ve Uygulama

Journal of Education and Humanities
Theory and Practice

ISSN: 1309-8659

Cilt (Vol): 2 Sayı (No): 4 Güz (Fall) 2011

Yayın Türü:

Yaygın Süreli

İdare Yeri:

EğİTİM-BİR-SEN Genel Merkezi
G.M.K. Bulvarı Ş. Daniş Tunalıgil Sokak No: 3/13
Maltepe-Ankara/Türkiye
Tel : (0.312) 231 23 06
Bürocell: (0.533) 741 40 26
Faks : (0.312) 230 65 28
www.egitimbirsen.org.tr
e-posta: egitimbirsen@egitimbirsen.org.tr

Sahibi:

EğİTİM-BİR-SEN Adına
Ahmet GÜNDOğDU
Genel Başkan

Sorumlu Yazı İşleri Müdürü:

Ali YALÇIN

Genel Basın Yayın Sekreteri

Grafik Tasarım

Selim AYTEKİN

Baskı: Mattek Matbaacılık

T: (0.312) 433 23 10
www.mattekmatbaa.com.tr

Baskı Tarihi: 28.02.2012

3000 Adet

Öğretmenlerin Öğrencilerine Kazandırmak İstedikleri Değerlere Yönelik Bir İnceleme^{1*}

Fatma ÜNAL

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Özet: Eğitim gelecek kuşaklara değer aktarımının yapıldığı bir süreçtir. Bu süreç içerisinde öğretmenlerin öğrencilerine kazandırmak istedikleri değerler öğretmenlerin değer eğilimlerini ortaya koyması ve eğitim sürecini etkilemesi açısından önem taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, öğrencilerine kazandırmak istedikleri değer tercihlerini belirlemektir. Araştırmanın evrenini Antalya merkez ilçelerinde bulunan resmi orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Farklı alanlardan (biyoloji, fizik, kimya, matematik, tarih, coğrafya) 485 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada, öğretmenlerin öğrencilerine kazandırmayı istedikleri değerleri belirlemek üzere görüşme formu kullanılmıştır. İçerik analizi sonucu elde edilen verilerin frekans (f) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öğrencilerine kazandırmak istedikleri 127 farklı değer belirttikleri görülmüştür. Bu değerlerden en çok tercih edilenlerin sırasıyla saygı, dürüstlük, sevgi, sorumluluk, bilimsellik, vatan sevgisi, ahlaki değerler, özgüven, hoşgörü, çalışkanlık, iyi insan olma, Atatürkçü düşünce, çevre bilinci, akılcı olma, başarılı olma, toplum bilinci ve ülke sorunlarına duyarlılık değerlerinin olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerine kazandırmak istedikleri değerlerin Rokeach (1973) tarafından geliştirilen değer sınıflandırması ile karşılaştırılması sonucunda, öğretmenlerin %10'unu tarafından tercih edilen değerlerin Rokeach'ın değer sınıflandırması ile örtüşmediği görülmüştür. Öğretmenlerin tercih ettikleri değerlerden ilk üç sırada yer alan “saygı”, “dürüstlük” ve “sevgi” değerlerinin hem kadın hem de erkek öğretmenler tarafından ilk sıralarda tercih edildiği belirlenmiştir. Araştırmanın bir diğer bulusu ise, “saygı”, “dürüstlük”, “sevgi”, “bilimsellik” ve “sorumluluk” değerlerinin tüm alan öğretmenlerinin öncelikli tercihleri arasında yer almış olmasıdır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Değer, Değer Eğitimi

¹ *Bu çalışma, 26–28 Ekim 2011 tarihleri arasında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından düzenlenen Değerler Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

A Study Regarding the Values Teachers Aim to Give Their Students

Abstract: Education is a process in which values are passed on to future generations. The values which the teachers aim to give their students have an important role during this process as they reflect the teachers' values and influence the educational process. This study aims to determine the choice of values the secondary education teachers' aim to give their students. The total field under survey was the teachers working at governmental secondary schools in Antalya's central districts. 485 teachers from different branches (biology, physics, chemistry, mathematics, history and geography) have been interviewed with an interview form. The frequency (f) and percentage (%) values were calculated from the data derived from the content analysis. The study showed that the teachers aim to give their students 127 different values. The most preferred values, in order of rating were, respect, honesty, love, responsibility, being scientific, patriotism, morality, self-confidence, tolerance, being hard working, being good, Kemalism, environmental consciousness, rationalism, being successful, social awareness, and awareness to the problems of their country. When compared with the Rokeach's value classification (1973), it was seen that the values of 10% of the teachers' did not overlap. The first three rated values (respect, honesty, love) were rated top three by both female and male teachers. Respect, honesty, love, responsibility and being scientific were the most rated values by all of the branch teachers.

Key Words: Teacher, Value, Value Education

Eğitim, en genel tanımıyla bireyin davranışında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1972). Günümüzde bilim, teknoloji, sanayi ve ekonomi alanındaki gelişmeler eğitim sürecini de önemli ölçüde etkilemiş ve bazı sosyal problemlerin ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Bu sosyal problemlerden birisi de değer kaybı/değer bunalımıdır. Değerlerin eğitim ve toplum hayatında kazandırılması çabaları ve odak noktası haline gelmesi bu bağlamda anlam kazanmaktadır. Eğitim sürecinde çok stratejik bir rolü bulunan öğretmenler için de değerler ve değerlerin kazandırılması üzerinde durulan önemli konuların başında gelmektedir.

Değer bireyin, hayattaki hedeflerini, ilkelerini ve davranışsal önceliklerini belirten bilişsel yapılarıdır (Renner, 2003). Bireyin elde etmek veya kaçınmak için zaman, enerji ve kaynak harcamaya razı olduğu her şey değerlerini ifade etmektedir (Woodsmall, 2003). İnsanlar değerlerle amaçlarını tanımlar ve belirli bir yönde bir davranış tarzı seçer, onlar aracılığıyla kendilerini ve diğerlerini değerlendirirler. Pek çok disiplin tarafından incelenen araştırma konularından olan ve bize yön veren değer, değerler ve değer sistemleri ve kavramı farklı disiplinlerde farklı

şekillerde tanımlanmıştır. İnsan değerlerinin doğasına ilişkin düşüncelerin büyük kısmı Rokeach'ın çalışmalarından etkilenmiştir. Rokeach 'a (1973) göre değer," kişisel ve toplumsal olarak belirgin bir davranış biçimine veya yaşam amacına ilişkin sürekli bir inançtır". Bireylerin ideal davranış tarzları veya yaşam amaçları hakkındaki inançları olup davranışa farklı şekillerde rehberlik eden çok yönlü standartlar olan değerler, kişiliğin oluşmasında ve bilişsel sistemde daha merkezi bir yer işgal ederler ve bu nedenle de davranışların olduğu kadar tutumların da belirleyicisidirler (Rokeach,1973).

Schwartz'a (1994) göre değerler, "bireyin ya da diğer toplumsal oluşumların yaşamına yol gösterici ilkeler olarak hizmet eden, önemlilikleri farklılık gösteren, arzu edilen amaçlardır". Böylece değerler bireyin yaşamına yön verirken aynı zamanda bir toplumun normlarını da tutarlı bir sistem halinde bütünleştirmeye yardımcı olurlar (Schwartz ve Bilsky, 1987).

Değer tanımlarında yaygın olarak bazı özelliklere vurgu yapılmaktadır Schwartz (1992; *Akt.*, Bacanlı, 1999) değer kavramıyla ilgili şu özellikleri belirtmiştir. Değer bir kavram veya inançtır, arzu edilmiş sonuç durum veya davranışlarla ilişkilidir, belirli (özel) durumları aşmaya yöneliktir, davranış ve olayların seçimi veya değerlendirilmesinde yol göstericidir, değerler görece önemleri açısından sıralanırlar.

Değer tanımlarında vurgu yapılan bu özelliklerin yanı sıra bireyin yaşamına yön veren ve toplumsal normları ortaya koyan değerlere yönelik olarak sürdürülen çalışmalarda değerlerle ilgili olarak farklı sınıflandırmalar yapılmıştır. Bu sınıflandırmalardan en çok bilinen ve kabul edilenler; Schwartz ve Rokeach, tarafından yapılan değer sınıflandırmalarıdır. Schwartz (1992; *Akt.*, Kağıtçıbaşı ve Kuşdil, 2000) değerleri; bireysel ve kültürel olmak üzere, iki düzeyde incelemiştir. Rokeach'ın (1973) yaptığı sınıflandırma ise oldukça kapsamlı olup, kendisinden sonra gelen birçok araştırmacı tarafından kabul görmüştür. Bu sınıflandırmaya göre, değerler "gaye/amaç değerler (terminal values)" (başarı, özgürce seçim, eşitlik, erdem, vb) ve bu değerlerin elde edilmesinde gerekli görülen vasıfları temsil eden "vasıta/araç değerler (instrumental values)" (cesaret, sorumluluk, gerçeklik, tutku vb) olarak iki düzeyde ele alınmıştır (Rokeach, 1973). Bu sınıflandırmaların da temel alındığı birçok çalışmada değerler, toplumsal, bireysel ve örgütsel açıdan incelenmiştir. Söz konusu araştırmaların ortak amacı, insanların değerlerinin bilinip bilinemeyeceğini belirlemektir. İnsanların değer, inanç ve tutumlarının

önceden bilinmesinin, davranışlarının tahmin edilmesine ve düzeltilmesine yardımcı olacağı düşünülmüştür (Eren, 1997).

Sahip olunan değerler kişinin toplum içerisindeki konumunun belirlenmesinde etkili olmaktadır. Bu değerler sayesinde birey, diğer insanlar ile etkili iletişime geçebilir ve sosyal konumunun belirlenmesi için uygun bir zemin hazırlayabilir. Belirli değerlere ve inançlara sahip olmadan anlamlı ve düzenli bir yaşam sürdürmemiz mümkün değildir. Bireyin etkileşimde bulunduğu kültürün öğeleri üzerine yapılan değerler her zaman bir seçimi vurgular. İçselleştirilen ve genel kabul gören değerler gelecek kuşaklara aktarılır. Değerlerin gelecek kuşaklara aktarılmasında etkili olan unsurlardan birisi de öğretmenlerdir. Öğretmenlerin değerler, değer eğitimi ve değer tercihlerini belirlemek üzere birçok çalışma yapılmıştır (Akkiprik, 2007; Aktepe ve Yel, 2009; Girgin, 2008; Sarı, 2005; Sezgin, 2006; Taşdan, 2010; Yiğittir ve Öcal, 2011). Ayrıca, öğretmenlerin genel özelliklerinin, bilgi, beceri ve tutumlarının, değer tercihlerinin öğrenci davranışlarını etkilediği ile ilgili araştırma bulguları bulunmaktadır (Berliner, 1988; Brophy ve Good, 1986; Dickinson, 1990; Harris, 1998; Hirsch, 2000; Gözütok, 1995; Yıldırım, 1994).

Birey değerlerin kazanılması ve içselleştirilmesi sürecinde etkileşimde bulunduğu aile, okul ve toplumsal yapıdaki unsurlardan etkilenir. Eğitim kurumlarında eğitim etkinlikleri, öğrenci davranışlarında istendik değişimler meydana getirmek üzere, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinışsel yönden gelişimini sağlayacak nitelikte planlı ve programlı bir biçimde gerçekleştirilir. Eğitim kurumlarının yazılı resmi eğitim programının yanı sıra yazılı olmayan örtük programları da öğrencilere öngörülen ya da öngörülmeven davranışları kazandırabilir.

Yüksel (2002; *Akt.*, Tuncel 2007), örtük program üzerinde çalışan araştırmacıların, genelde öğrencilerin resmi program dışında üç temel kaynaktan öğrendiklerini ve öğrencilere sunulan bu kaynaklardan her birinin örtük programın kapsamını oluşturduğunu belirtmektedir. Bu üç temel kaynak; (1) eğitim sistemi ve okulun idari, örgütsel, araç ve düzenlemeleri, (2) okul-çevre arasındaki etkileşimler ve (3) sınıf içerisinde öğretmen ile öğrencilerin birbirlerine karşı konum ve etkileşimleridir.

Değerlerin de içinde yer aldığı duyuşsal davranışların (duygular, tercihler, değerler, ahlaki kurallar, istek ve arzular, güdüler, yönelimler vb.) kazanılmasında bilişsel alandan yararlanılabilsede örtük program özellikleri duyuşsal davranışları geliştirmede önemli rol oynamaktadır. Bununla birlikte duyuşsal davranışları kazandırmada geliştirmede

Kohlberg'in ahlak eğitimi, Rogers'ın hümanist eğitimi, Sonnier ve arkadaşlarının bütüncü eğitimi, değer açıklama ve değer analizi, gibi farklı duyuşsal eğitim yaklaşımlarını doğurmuştur (Bacanlı, 1999).

Eğitim kurumlarının her kademesinde görev yapan öğretmenler, hem o eğitim kurumunun resmi programını yürütürken hem de örtük program özelliklerinin ana unsurlarından birisi olarak etkileşimde bulunduğu öğrencilerin gelişim dönemi özelliklerini başarılı bir şekilde gerçekleştirmelerinde önemli rol oynarlar. Özellikle çocukluk ve ergenlik döneminde okul ve öğretmenlere, öğrencilerin buldukları gelişim ödevlerini yerine getirerek sağlıklı bir gelişme göstermelerinde önemli roller düşmektedir. Öğretmen, okulda eğitim-öğretim faaliyeti yaparken kendi bilgi ve becerisinin yanında değerlerini de öğrencilerine aktarır. Aynı zamanda onların kendi değerlerini içselleştirip, değerler sistemini olgunlaştırabilmesinde etkin rol oynar. Bu süreçte öğretmenlerin sahip oldukları değerler önem kazanmaktadır.

Çoğu ülkede olduğu gibi, ülkemizde de, tartışma konusu olan değer değer kaybı/değer bunalımı ve öğrencilere kazandırılacak değerler konusunda yapılan çalışmalarda özellikle ortaöğretim kurumlarına devam eden gençlerdeki değer kaybına dikkat çekilmektedir. Tokdemir (2007) ortaöğretim öğretmenleri ile yaptığı çalışmada, öğretmenlerin değer eğitiminde çeşitli problemlerle karşılaştıkları bunların, sırasıyla öğrenciden kaynaklanan (%45), öğretmen ve idareden kaynaklanan (% 8), çevreden kaynaklanan (% 38), müfredattan kaynaklanan (% 5), eğitim sisteminden (% 4) kaynaklanan problemler olduğu belirtilmiştir.

Bu çalışma verilerinde de görüldüğü gibi öğretmenlerin azımsanmayacak bir bölümü değer eğitimindeki problemin çoğunlukla öğrencilerden kaynaklandığını belirtmektedir. Aynı şekilde, ergenlik dönemi özelliklerini gösteren bu yaş grubu öğrencilerde görülen değer kaybı nedenleri arasında da doğrudan öğrencileri hedef gösteren bir anlayış söz konusudur. İşte bu noktada öğretmenlerin öğrencilerine kazandırmak istedikleri değerler, öğretmenlerin değer eğilimlerini ortaya koyması aynı zamanda öğrencilerinde görmek istedikleri değerlere vurgu yapması ve eğitim sürecini etkilemesi açısından önem taşımaktadır.

Problem

Bu çalışma, orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğrencilerine kazandırmak istedikleri değer tercihlerini belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Öğretmenlerin öğrencilerine kazandırmak istedikleri değerler, Rokeach tarafından kullanılan (amaç ve araç) değer sınıflamasına uyumluluk göstermekte midir?
- Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, öğrencilerine kazandırmak istedikleri değerler farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenlerin alanlarına göre, (biyoloji, fizik, kimya, matematik, tarih, coğrafya) öğrencilerine kazandırmak istedikleri değerler farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğrencilerine kazandırmak istedikleri değer tercihlerini belirlemek amacıyla yapılmış nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma, gözlem görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik betimsel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu çalışmada verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, verilerin çözümlenmesi amacıyla ise içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde daha önceden belirlenmiş sorular vardır. Bu yöntemin en önemli özellikleri, soruların belirli bir sırayı takip etmemesi, daha önceden belirlenmeyen ek soruların sorulabilmesi ve daha esnek bir yapıya sahip olmasıdır. İçerik analizi yoluyla ise veriler tanımlanmaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılır. Birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek organize edilir (Yüksel, Mil ve Bilim, 2007).

Çalışma Grubu

Araştırma evrenini, Antalya merkez ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, bu okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerden tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen ve çalışmaya gönüllü olarak katılan 485 (234 kadın, 251 erkek) öğretmen oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları orta öğretim kurumları; genel lise ve anadolu meslek lisesi (16), endüstri meslek lisesi (3) ve anadolu meslek lisesi (1), ticaret meslek lisesi

(1), imam hatip lisesi ve anadolu imam hatip lisesi (3), kız meslek lisesi (1), anadolu turizm ve otelcilik meslek lisesi (1) olmak üzere farklı türde toplam 25 orta öğretim kurumudur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1 Öğretmenlerin Demografik Özellikleri					
Alan	F	%	Hizmet Süresi	F	%
Biyoloji	59	12,2	5 altı	8	1,6
Fizik	66	13,6	6-10	63	13,0
Kimya	76	15,7	11-15	148	30,5
Matematik	111	22,9	16-20	144	29,7
Tarih	81	16,7	21-25	75	15,5
Coğrafya	92	19,0	26 üstü	47	9,7
Toplam	485	100,0	Toplam	485	100,0
Yaş	F	%	Cinsiyet	F	%
25 altı	-	-	Kadın	234	48,2
26-30	21	4,3			
31-35	96	19,8			
36-40	160	33,0	Erkek	251	51,8
41-45	102	21,0			
46 üstü	106	21,9			
Toplam	485	100,0	Toplam	485	100,0

Tablo 1’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin %12,2’si biyoloji (59), % 13,6’sı fizik (66), %15,7’si kimya (76), %22,9’u matematik (111), %16,7’si tarih (81), %19’0’u coğrafya (92) öğretmenidir. Öğretmenlerin % 48, 2’si kadın (234), %51, 8’i erkek (251) dir. Öğretmenlerin çoğunluğu %33, 0’ü, 36-40 yaş aralığındadır. İkinci sırada yer alan 46 yaş üstü öğretmenlerin oranı %21, 9’dur. 26-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin oranı ise %4, 3’dür. Öğretmenlerin hizmet sürelerine bakıldığında ise çoğunluğun %30,5’nin 11-15 yıl hizmet süresi olduğu, ikinci sırada %29,7’nin 16-20 yıl hizmet süresi olanların yer aldığı, hizmet süreleri en az (5 ve altı %1,6) olanlar ile hizmet süreleri en yüksek olanların (26 ve üstü %9,7) oranlarının diğerlerinden daha az olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada; öğretmenlerin öğrencilerine kazandırmak istedikleri değer tercihlerini belirlemek için çalışmaya katılan öğretmenler tarafından cevaplanmak üzere “öğrencilerinize kazandırmak istediğiniz

değerler nelerdir?” sorusunun yer aldığı bir form kullanılmıştır. Öğretmenler, kendilerine sunulan bu forma tek bir değer yazdıkları gibi birden fazla değer de belirtmişlerdir.

Veri Toplama Süreci

Bu araştırmanın verileri, 2008-2009 eğitim öğretim yılında Antalya il merkezinde bulunan orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden (485) yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir.

Araştırmanın Güvenirlik ve Geçerlik Kanıtları

Nitel araştırmalarda geçerliği oluşturmayı sağlayan en önemli özellikler, araştırma alanına yatkınlık, yüz yüze görüşmeler yoluyla ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplama, gözlemler yoluyla doğrudan ve olayın geçtiği doğal ortam içinde bilgi toplama, uzun süreli bilgi toplama ve elde edilen bilgilerin doğrulanması için alana geri gidebilme ve ek bilgi toplama olanağının olmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu araştırmada, çalışmaya katılanlardan doğrudan bilgi alınmış ve veriler değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada veriler, nitel araştırma yöntemlerinden olan görüşme yöntemi kullanılarak, “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” aracılığıyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler “içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Her birey için ayrı ayrı düzenlenen veriler; öğretmenlerin demografik özelliklerine göre değerlendirilmiş (cinsiyet, alan) ve Rokeach tarafından kullanılan (amaç ve araç) değer sınıflamasına göre karşılaştırılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde frekans (f) ve yüzde (%) değerleri hesaplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS paket programından yararlanılmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerin öğrencilerine kazandırmak istedikleri değer tercihlerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada, öğretmenler

öğrencilerine kazandırmak istedikleri değerleri görüşme formuna yazarak belirtmişler, birden fazla değer tercihinde bulunabilmişlerdir. Değerlerle ilgili ifadeler belirlenirken öğretmenlerin formlara yazdıkları değer ifadeleri dikkate alınmıştır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşme formlarında 127 değer ifadesine yer verdikleri görülmüştür. Bu değer ifadelerinin görüşme formlarında belirtilme sayısı 260-1 arasında değişmekte olup, oransal olarak %53,6- %0,1 arasında değişmektedir. Belirtilen değer ifadeleri iki kısımda ele alınmıştır. Öncelikle öğretmenlerin %10'undan daha fazlası tarafından belirtilen değer ifadeleri, daha sonra ise öğretmenlerin %10'undan daha az bir kısmı tarafından belirtilen değer ifadelerine bakılmıştır.

Öğretmenlerin öğrencilerine kazandırmak istedikleri değerlerden en fazla tercih ettikleri değerler sıralamasında, öğretmenlerin %10'undan daha fazlası tarafından belirtilen değerler tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2 Öğretmenlerin Öğrencilerine Kazandırmak İstedikleri Değerler		
Değerler	F	%
Saygı	260	53,6
Dürüstlük	248	51,1
Sevgi	163	33,6
Sorumluluk	102	21,0
Bilimsellik	99	20,4
Vatan sevgisi	93	19,2
Ahlaki değerlere sahip olmak	82	16,9
Özgüven	79	16,3
Hoşgörü	64	13,2
Çalışkanlık	52	10,7

Tablo 2'de görüldüğü gibi öğretmenlerin %10'undan daha fazlası tarafından belirtilen değer ifadeleri, saygı (%53,6), dürüstlük (%51,1), sevgi (%33,6), sorumluluk (%21), bilimsellik (%20,4), vatan sevgisi (%19,2), ahlaki değerlere sahip olmak (%16,9), özgüven (%16,3), hoşgörü (%13,2), çalışkanlık (%10,7) olarak belirtilmiştir. Öğretmenlerin %10'undan daha az bir kısmı tarafından belirtilen ancak frekansı 10 ve daha fazla olan değer ifadeleri ise, iyi insan olma, Atatürkçü düşünce, çevreye karşı duyarlı olma, akılcı olmak, toplum bilinci, ülke sorunlarına duyarlı olma, başarılı olma, çağdaşlık, sosyal uyum, paylaşım, demokratik

olma, adil olma, yararlı olma, iyimserlik, azim, aile kavramı, barış, yardımseverlik ve planlı olma değerleridir.

Rokeach (1973) sınıflandırmasına göre, öğretmenler tarafından tercih edilen (amaç ve araç) değerler tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3 Öğretmenlerin Öğrencilerine Kazandırmak İstedikleri Değerlerin Rokeach (1973) Sınıflandırmasına Göre Dağılımı					
Amaç değerler			Araç değerler		
	f	%		f	%
Rahat bir hayat	-	-	Hırslı/istekli	-	-
Heyecanlı bir hayat	-	-	Ufku geniş olma	-	-
Başarma hissi	12	2.5	Kabiliyetli	-	-
Barış içinde bir dünya	11	2,3	Neşeli	-	-
Güzellikler dünyası	-	-	Temiz	-	-
Eşitlik	3	,6	Cesaretli	-	-
Aile güvenliği	12	2.5	Affedici	64	13.2
Özgürlük	1	,2	Yardımsever	11	2.3
Mutluluk	3	,6	Dürüst	248	51.1
İç huzuru	-	-	Hayal gücü kuvvetli	2	,4
Gerçek sevgi	163	33.6	Bağımsızlık	-	-
Ulusal güvenlik	-	-	Entelektüel	-	-
Zevk	-	-	Mantıklı	-	-
Kurtuluş	-	-	Sevgi dolu/sevecen	-	-
Öz saygı	3	.6	İtaatkâr	-	-
Sosyal tanınma	-	-	Kibar	2	,4
Gerçek dostluk	1	,2	Sorumlu	102	21.0
Bilgelik/hikmet	-	-	Öz kontrol	-	-

Tablo 3’de görüldüğü gibi öğretmenlerin öğrencilerine kazandırmayı istedikleri değerler, Rokeach’ın sınıflandırmasına göre değerlendirildiğinde, öğretmenlerin en fazla tercih ettiği birçok değer, Rokeach sınıflandırmasında yer almadığı görülmektedir.

Çalışmada öğretmenler tarafından en fazla tercih edilen 10 değer içerisinde (Tablo 2), Rokeach sınıflandırmasındaki amaç ve araç değerlerden sadece “dürüstlük”, “sevgi” ve “sorumluluk” değerlerinin yer aldığı belirlenmiştir. Bu durum kültürel farklılıkların değer tercihlerinde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin öğrencilerine kazandırmak istedikleri değerlerden frekansı 10 ve daha fazla olan değerlerin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre frekans ve yüzde değerleri tablo 4’de yer almaktadır.

Tablo 4 Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerine Kazandırmak İstedikleri Değerler				
	Kadın (n:234)		Erkek (n:251)	
	f	%	f	%
Saygı			117	46.6
Dürüstlük	141	60.3	107	42.6
Sevgi	79	33.8	84	33.5
Sorumluluk	64	27.4	38	15.1
Bilimsellik	41	17.5	58	23.1
Vatan sevgisi	30	12.8	63	25.1
Ahlaki değerlere sahip olmak	44	18.8	38	15.1
Özgüven	45	19.2	34	13.5
Hoşgörü	35	15.0	29	11.6
Çalışkanlık	27	11.5	25	10.0
İyi insan olma	19	8,1	25	10.0
Atatürkçü düşünce	15	6.4	22	8.8
Çevreye karşı duyarlı olma	18	7.7	18	7.7
Akılcı olmak	13	5.6	16	6.4
Toplum bilinci	11	4.7	17	6,8
Ülke sorunlarına duyarlı olma	13	5.6	14	5.6
Başarılı olma	15	6,4	4	1,6
Demokratik olma	4	1,7	11	4,4
Çağdaşlık	9	3,8	10	4,0
Sosyal uyum	9	3,8	10	4,0
Paylaşım	8	3,4	10	4,0
Adil olma	6	2,6	7	2,8
Yararlı olma	7	3,0	6	2,4
İyimserlik	5	2,1	7	2,8
Azim	6	2,6	6	2,4
Aile kavramı	7	3,0	5	2,0
Barış	5	2,1	6	2,4
Yardımsverlik	7	3,0	4	1,6
Planlı olma	5	2,1	5	2,0

Tablo 4’de görüldüğü gibi öğretmenlerin öğrencilerine kazandırmak istedikleri değerlerden frekansı 10 ve daha fazla olan değerlerden, saygı, dürüst olmak/ dürüstlük, sevgi değerlerinin hem kadın hem erkek öğretmenler tarafından ilk üç sırada belirtildiği belirlenmiştir. Bununla birlikte bayan öğretmenlerin, saygı, dürüstlük, sorumluluk, ahlaki değerlere sahip olmak, özgüven, hoşgörü, toplum bilinci gibi değerleri erkek öğretmenlere göre daha fazla belirttikleri, erkek öğretmenlerin ise, bilimsellik, vatan sevgisi, iyi insan olma, Atatürkçü düşünce, akılcı olmak gibi değerleri daha fazla belirttikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin öğrencilerine kazandırmak istedikleri değerlerden frekansı 10 ve daha fazla olan değerlerin öğretmenlerin meslek alanlarına göre frekans ve yüzde değerleri tablo 5’de yer almaktadır.

Tablo 5 Öğretmenlerin Mesleki Alanlarına Göre Öğrencilerine Kazandırmak İstedikleri Değerler												
	Biyoloji (n:59)		Fizik (n:66)		Kimya (n:76)		Matematik (n:111)		Tarih (n:81)		Coğrafya (n:92)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
.Saygı	36	61,0	30	45,5	37	48,1	75	67,6	42	50,6	40	44,9
Dürüstlük	29	49,2	34	51,5	42	54,5	59	53,2	36	43,4	48	53,9
Sevgi	22	37,3	22	33,3	19	24,7	42	37,8	30	36,1	28	31,5
Sorumluluk	8	13,6	11	16,7	22	28,6	29	26,1	9	10,8	23	25,8
Bilimsellik	14	23,7	17	25,8	20	26,0	21	18,9	13	15,7	14	15,7
Vatan sevgisi	9	15,3	10	15,2	16	20,8	9	8,1	38	45,8	11	12,4
Ahlaki değerle sahip olmak	12	20,3	15	22,7	19	24,7	15	13,5	12	14,5	9	10,1
Özgüven	5	8,5	15	22,7	11	14,3	21	18,9	6	7,2	21	23,6
Hoşgörü	8	13,6	5	7,6	12	15,6	14	12,6	15	18,1	10	11,2
Çalışkanlık	8	13,6	3	4,5	12	15,6	10	9,0	8	9,6	11	12,4
İyi insan olma	4	6,8	6	9,1	5	6,5	7	6,3	13	15,74	9	10,1
Atatürkçü düşünce	1	1,7	-	-	7	9,1	12	10,8	12	14,8	5	5,6
Çevreye karşı duyarlı olma	16	27,1	1	1,5	7	9,1	1	9	3	3,6	8	9,0
Akılcı olmak	2	3,4	6	9,1	3	3,9	6	5,4	6	7,2	6	6,7
Toplum bilinci	3	5,1	1	1,5	2	2,6	6	5,4	13	15,7	3	3,4
Ülke sorunlar duyarlı olma	6	10,2	3	4,5	-	-	6	5,4	5	6,0	7	6,0
Başarılı olma	1	1,7	6	9,1	7	9,1	5	4,5	-	-	-	-
Çağdaşlık	5	8,5	1	1,5	5	6,5	2	1,8	2	2,4	4	4,5
Sosyal uyum	1	1,7	1	1,3	-	-	7	6,3	3	3,6	7	7,9
Demokratik olma	1	1,7	2	3,0	2	2,6	-	-	5	6,0	5	5,6
Paylaşım	2	3,4	2	3,0	3	3,9	5	4,5	1	1,2	5	5,6
Adil olma	3	5,1	4	6,1	-	-	4	3,6	1	1,2	1	1,1
Yararlı olma	1	1,7	1	1,5	5	6,5	1	9	4	4,8	1	1,1
İyimserlik	-	-	5	7,6	1	1,3	5	4,5	-	-	1	1,1
Azim	1	1,7	1	1,5	1	1,3	1	9	-	-	8	9,0
Aile kavramı	-	-	-	-	3	3,9	4	3,6	4	4,8	1	1,1
Barış	2	3,4	-	-	-	-	-	-	6	7,2	3	3,4
Yardımsızlık	3	5,1	1	1,5	-	-	1	9	1	1,2	5	5,6
Planlı olma	-	-	-	-	6	7,8	1	9	1	1,2	2	2,2

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin öğrencilerine kazandırmak istedikleri değerlerden frekansı 10 ve daha fazla olan değerlerden, saygı, dürüstlük, sevgi, bilimsellik ve sorumluluk değerlerinin tüm alanlarda öğretmenlerin %10'undan fazlası tarafından belirtildiği görülmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerine kazandırmak istedikleri değerlere öğretmenlerin alanlarına göre ayrı ayrı bakıldığında ise, bu değerlerin kazandırılmasının tüm alan öğretmenlerince belirtildiği, ayrıca alan öğretim programlarında yer alan bazı değerlerin de belirtildiği görülmektedir.

Biyoloji öğretmenlerinin; saygı (%61,0), dürüstlük (%49,2), sevgi (%37,3), bilimsellik (%23,7), çevreye karşı duyarlı olma (%27,1), ahlaki değerlere sahip olmak (% 20,3) vatan sevgisi (% 15,3), hoşgörü (% 13,6), çalışkanlık (%13,6), ülke sorunlarına duyarlı olma (% 10,2) değerlerini,

Fizik öğretmenlerinin; dürüstlük (%51,5), saygı (%45,5), sevgi (33,3), bilimsellik (%25,8), ahlaki değerlere sahip olmak (22,7), özgüven (22,7), sorumluluk (%16,7), vatan sevgisi (%15,2) değerlerini,

Kimya öğretmenlerinin; dürüstlük (54,5), saygı (48,1), sorumluluk (28,6), bilimsellik (26,0), ahlaki değerlere sahip olmak (%24,7), sevgi (%24,7), vatan sevgisi (%20,8), hoşgörü (%15,6), çalışkanlık (%15,6), özgüven (% 14,3) değerlerini,

Matematik öğretmenlerinin; saygı (%67,6), dürüstlük (%53,2), sevgi (%37,8), sorumluluk (%26,1), bilimsellik (%18,9), özgüven (%18,9), ahlaki değerlere sahip olma (%13,5), hoşgörü (%12,6), Atatürkçü düşünce (%10,8) değerlerini,

Tarih öğretmenlerinin; saygı (%50,6), vatan sevgisi (%45,8), dürüstlük (%43,4), sevgi (% 36,1), hoşgörü (%18,1), bilimsellik (%15,7), iyi insan olma (%15,7), toplum bilinci (%15,7), ahlaki değerlere sahip olma (%14,5), Atatürkçü düşünce (%14,5), sorumluluk (%10,8) değerlerini

Coğrafya öğretmenlerinin; dürüstlük (%53,9), saygı (%44,9), sevgi (%31,5), sorumluluk (%25,8), özgüven (%23,6), bilimsellik (%15,7), vatan sevgisi (%12,4), çalışkanlık (%12,4), hoşgörü (%11,2), iyi insan olma (% 10,1), ahlaki değerlere sahip olmak (% 10,1) değerlerini belirttikleri görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin öğrencilerine kazandırmak istedikleri değerlerin belirlenmesi amacıyla yürütülen bu çalışmaya, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Antalya merkez ilçelerinde bulunan resmi orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler (485) katılmıştır. Araştırma bulgularına, çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşme formuna yazdıkları bilgilerden elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ulaşılmıştır.

Değer kavramının sosyal bilimlerin merkezinde bir kavram olduğunu ifade eden Rokeach'a (1973) göre değer, " Bazı davranış ve amaçları diğer davranış ve amaçlardan ya bireysel ya da sosyal olarak daha tercih edilebilir bulan, sürekliliği olan inançlardır." Bu tanımda da belirtildiği gibi bireylerin tercihlerini yansıtan değerler, bu çalışmada öğretmenlerin öğrencilerine kazandırmak istedikleri değer tercihleri olarak, görüşme formlarına belirttikleri 127 değer ifadesi olarak ortaya konulmuştur. Öğretmenler tarafından belirtilen bu değer tercihlerinden, öğretmenlerin %10'u tarafından belirtilen değerlerin sırasıyla; "saygı", "dürüstlük", "sevgi", "sorumluluk", "bilimsellik", "vatan sevgisi", "ahlaki değerlere sahip olmak", "özgüven", "hoşgörü", "çalışkanlık" olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin %10' undan daha az bir kısmı tarafından belirtilen ancak frekansı 10 ve daha fazla olan değerler ise, iyi insan olma, Atatürkçü düşünce, çevreye karşı duyarlı olma, akılcı olmak, toplum bilinci, ülke sorunlarına duyarlı olma, başarılı olma, çağdaşlık, sosyal uyum, paylaşım, demokratik olma, adil olma, yararlı olma, iyimserlik, azim, aile kavramı, barış, yardımseverlik, planlı olma olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin değer tercihlerini belirlemek üzere yapılan bazı çalışmalarda bu çalışma bulgularıyla örtüşen bulgular olduğu görülmüştür.

Kıracı ve Karalar'ın (2010), bireysel değerlerin sürdürülebilirliği üzerine öğretmenlerle yaptığı çalışmada da araştırmaya katılan öğretmenlerin en fazla önem yüklediği değerler sırasıyla, "aile güvenliği", "ulusal güvenlik" ve "sağlıklı olma" değerleridir. Bunların ardından, "toplumsal adalet", "anamlı bir hayat", "dürüstlük", "anne-babaya ve yaşlılara saygı göstermek" ve "mahremiyet" değerleri gelmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin toplumsal ilişkilerin temelini oluşturan saygı, dürüstlük, sevgi gibi değerler ile güvenliğine ilişkin değerlere yaşamlarında önem verdiğini göstermektedir. Dönmez ve Cömert'in (2007) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sahip olduğu değerlere ilişkin

algılarını belirlemek üzere yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin en çok önemsedikleri değerlerin “mutlu bir evlilik” ve “ailele birlikte vakit geçirmek” olduğu belirlenmiştir.

Taşdan’ın (2010), ilköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel değerleri ile okulun örgütsel değerleri arasındaki uyum düzeyini ortaya koymak amacıyla yaptığı çalışmada, resmi ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin en çok önem verdikleri beş bireysel değerle sırasıyla; adalet, dürüstlük, insan odaklı olmak, güven ve çalışkanlık değerleri olduğu, öğretmenlere göre okul kültürü içerisinde en çok önem verilen beş örgütsel değerle ise başarı, çalışkanlık, dürüstlük, kalite ve insan odaklı olmak değerleri olduğu belirlenmiştir. Aktepe ve Yel’in (2009), ilköğretimde çalışan öğretmenlerin değer yargılarını belirlemek amacıyla yürüttükleri çalışmada da öğretmenlerin en çok toplumsal adalet, ulusal güvenlik, aileye değer vermek, sağlıklı olmak, gerçek arkadaşlık, dürüst olmak, sorumluluk sahibi olmak ve eşitlik gibi değerleri tercih ettikleri en az ise, dünya işlerinden el ayak çekmek, zengin olmak, sosyal güç sahibi olmak, otorite sahibi olmak, hırslı olmak, heyecanlı bir yaşantı sahibi olmak, itaatkâr olmak ve istek ve arzularının doyurulması anlamına gelen zevk gibi değerleri tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Bu çalışma bulgularında da benzer değer tercihleri yer almakla birlikte bu değerlerin önem sıralarının değiştiği görülmektedir. Çeşitli amaç ve hedeflerin göreceli önemini belirleyen değerler; bireyin dikkat ve çabalarını ihtiyaçlara yöneltmektedir. Bu nedenle, ihtiyaçlar ile eylemler arasındaki ilişki değerlere göre şekillenmektedir (Woodsmall, 2003).

Schwartz (2006; Akt., Kiracı ve Karalar, 2010), değerlerle ilgili olarak, “Değerlerimizi düşündüğümüz zaman, aslında güvenlik, bağımsızlık, bilgelik, başarı, iyilik ve zevk vb. gibi yaşamımızda nelerin önemli olduğunu düşünürüz. Hepimiz, farklı önem derecelerine sahip çok sayıda değeri barındırmaktayız. Belirli bir değer, bir kimse için çok önemli iken, bir başkası için önemsiz olabilir” açıklamasını yapmıştır. Schwartz’ın da ifade etmeye çalıştığı gibi, değerler arasında bir üstünlük ve öncelik ilişkisi söz konusudur. Bireyler birbirlerinden farklı önem derecesinde değerlere sahiptir.

Öğretmenlerin öğrencilerine kazandırmak istedikleri değerlerin Rokeach (1973) tarafından geliştirilen değer sınıflandırması ile karşılaştırılması sonucunda, öğretmenlerin %10’unu tarafından tercih edilen değerlerin bu çalışmada elde edilen verilerle çok uyuşmadığı görülmüştür. Rokeach’ın sınıflandırmasında yer alan amaç ve araç

değerlerden sadece “dürüstlük”, “sevgi” ve “sorumluluk” değerlerinin olduğu belirlenmiştir. Yiğitter ve Öcal’ın (2010) ilköğretim 6.sınıf öğrencilerinin değer yönelimlerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada öğrenciler, kendilerinde ve çevrelerindeki insanlarda görmek istedikleri özellikleri belirtmişler, öğrencilerin belirttikleri değerler Rokeach tarafından geliştirilen değer sınıflandırması ile karşılaştırılmıştır. Bu çalışmada da öğrencilerin en fazla tercih ettikleri 13 değerden, Rokeach’ın sınıflandırmasındaki değerlerden sadece 5 değer (dürüstlük, yardımseverlik, hoşgörülü olma, temizlik ve sevgi) olduğu tespit edilmiştir. Değerler, kişilerin davranış biçimlerini etkileyen normatif standartlardır. Kültüre ilişkin iyi/kötü, güzel/çirkin vb. şekilde değerlendirilen fikirler, o kültüre ait değerleri oluşturmaktadır. Bu nedenle, insanlık tarihi boyunca her toplumun çeşitli değerleri benimsediği görülmektedir (Atay, 2003). Bireysel değerler kültürün ya da sosyal sistemin ürünü olarak kabul edilmektedir. Çünkü kültür bireylerin davranışlarını onlara aşladığı ve öğrettiği değerler aracılığıyla etkilemektedir (Uyguç 2001). Değerler kültürlere göre farklılık gösterebileceği gibi kültürlere göre aynı değerlere yüklenen değer de farklı olabilir. Bu bağlamda Rokeach (1973) değer sınıflandırmasının Türk toplumunun değer tercihlerini tam olarak yansıtmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre değer tercihlerine bakıldığında, öğretmenlerin en çok tercih ettikleri değerlerden ilk üç sırada yer alan “saygı”, “dürüstlük” ve “sevgi” değerlerinin hem kadın hem de erkek öğretmenler tarafından ilk sıralarda belirtildiği görülmüştür. Cinsiyetin değerler üzerindeki etkisini araştıran pek çok araştırma yapılmıştır. Yılmaz’ın (2009), öğretmenlerin değer tercihlerinin bazı değişkenler açısından incelemek üzere yürüttüğü çalışmasında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla evrensellik, yardımseverlik, uyum ve güvenlik değerlerini tercih ettikleri görülmüştür.

Aydın’ın (2005), üniversite öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada ise, kızların en önemli gördükleri araçsal değerler; dürüstlük, bağışlayıcılık, sorumluluk sahibi olma, geniş görüşlülük ve mantıklılık olduğu görülmüş, Erkekler, değer tercihlerinde yalnızca kızlarda önemli olan sorumluluk sahibi olma değeri yerine cesaretlilik araçsal değerini koyarak farklılaşmışlardır. Kız ve erkeklerin önemli gördükleri araçsal değerlerin tercih ortalamalarının benzeşmesi ilgi çekici bulunmuştur. Cinsiyetin değerler üzerindeki etkisini araştıran çalışmalar, cinsiyet baz alındığında erkeklerin daha çok araçsal ve maddesel değerlere önem

veren eril özelliklere sahip olarak (otokratik, bağımsızlık, rasyonellik, risk alma, baskın olma, atılganlık vb.) kadınların ise duygu ve düşüncelerini kolay ifade edebilen ve sıcak ilişkiler kurma eğilimli dişil özellikler (demokratik, duygusallık, toplulukçu, insanı dikkate alma v.b.) gösteren bireyler olarak sosyalleştikleri için erkeklerin daha bireysel, kadınların ise daha toplulukçu değerler eğilimine sahip olduğunu göstermektedir (Bayhan, 2002; Feather, 1998; Hofstede, 1996; Myyry ve Helkama, 2001). Bu çalışmada beklentilerin aksine, cinsiyetle ilgili bazı bulgular farklılıklardan çok benzerliklere işaret etmektedir. Örn: Öğretmenlerin en çok tercih ettikleri değerlerden ilk üç sırada yer alan “saygı”, “dürüstlük” ve “sevgi” değerlerin hem kadın hem de erkek öğretmenler tarafından ilk sıralarda belirtilmiş olması. Bu durum öğretmenlerin benzer konum ve rollerinin bir sonucu olabilir. Bununla birlikte, bu çalışmada da diğer çalışma bulgularını destekler nitelikte veriler elde edilmiştir. Bayan öğretmenlerin, saygı, dürüstlük, sorumluluk, ahlaki değerlere sahip olmak, özgüven, hoşgörü, toplum bilinci gibi değerleri erkek öğretmenlere göre daha fazla belirttikleri, erkek öğretmenlerin ise, bilimsellik, vatan sevgisi, iyi insan olma, Atatürkçü düşünce, akılcı olmak gibi değerleri daha fazla belirttikleri görülmüştür. Bu bulgular doğrultusunda bayan öğretmenlerin sorumluluk, hoşgörü ve toplum bilinci değerlerini erkek öğretmenlerden daha fazla tercih etmeleri ile erkek öğretmenlerin ise bilimsellik ve akılcı olmak gibi değerlerini bayan öğretmenlere göre daha fazla tercih etmelerinin toplumsal cinsiyet rollerini destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki alanlarına göre değer tercihlerine bakıldığında ise, tüm alan öğretmenlerinin “saygı”, “dürüstlük”, “sevgi”, “bilimsellik” ve “sorumluluk” değerlerini ilk sıralarda tercih ettikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerine kazandırmak istedikleri değerlere, öğretmenlerin alanlarına göre ayrı ayrı bakıldığında ise, bu değerlerin yanı sıra, alan öğretim programlarında yer alan bazı değerlerin de ifade edildiği belirlenmiştir. Örn: Biyoloji öğretmenleri” ülke sorunlarına duyarlı olma”, “çevreye karşı duyarlı olma”, fizik öğretmenleri ”bilimsellik”, kimya öğretmenleri” bilimsellik” matematik öğretmenleri ”saygı”, “sevgi”, “dürüstlük”, “hoşgörü”, tarih öğretmenleri, “vatan sevgisi”, “hoşgörü”, “iyi insan olma”, “toplum bilinci”, “ahlaki değerlere sahip olma”, “Atatürkçü düşünce”, coğrafya öğretmenleri, “saygı”, “sevgi”, “sorumluluk”, “bilimsellik”, “vatan sevgisi”, “hoşgörü” değerlerini ilk sıralarda belirttikleri görülmüştür <http://ogm.meb.gov>.

tr/programlar.asp. Tarih öğretiminin değerler açısından önemi ile ilgili yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin (%59) tarih dersinde öğrencilere kazandırılacak en önemli değer olarak “vatan sevgisi, milli birlik ve beraberlik” değerlerini kategorize ettikleri belirlenmiştir (Tokdemir 2007). Bu çalışmada da “vatan sevgisi” tarih öğretmenleri tarafından ilk sıralarda belirtilen değerler arasında yer almaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin kendi alan programlarının öngördüğü değerleri de kazandırmak istedikleri görülmektedir.

Eğitimde taklit, model alma ve duygudaşlık yapma önemli bir yer işgal eder. Ahlâkın öğrenilmesi doğrudan kişinin benliği; benlik ise sosyal bir çevrede gelişir. Ahlâk insanlar arasındaki münasebetleri düzenleyen bir kaideler sistemi olduğuna göre, sosyal ilişkilerin olduğu her yer, aile, okul ve çevre ahlâkî edimlerin oluşumunda önemlidir (Güngör, 1995). Tutumlar model alma yolu ile öğrenmeden oldukça fazla etkilenmektedir. Eğitim ortamlarında öğretmenler, öğrenciler için iyi birer model olabilirler. Bu bağlamda öğretmenlerin de öğrencilere kazandırmayı istedikleri değerlerle uyuşan tutarlı davranışları sergilemesi önem kazanmaktadır. Bununla birlikte öğretmenler eğitim ortamında bir güven ortamı oluşturarak öğrencilerin bireysel farklılıklarını temel alan uygun yöntem ve yaklaşımları kullanarak öğrencilerin, hedeflerini belirlemelerine ilgilerini geliştirmelerine ve değerlerini oluşturmalarına işlevsel olarak rehberlik edebilirler.

Okullardaki eğitim öğretim süreci ve eğitimin bileşenleri değerlerin kazanılmasında merkezi bir role sahiptir. Orta öğretim kurumlarının yeni hazırlanan öğretim programlarında duyuşsal hedeflerin kazandırılmasına dikkat çekilmektedir. Okulda değerlerin kazanımı tek bir dersin konusu olarak ve sadece öğretmenlerin sorumluluğunda olan bir konu olarak ele alınamaz. Her ders ve okul kültürünün istenen değerlerin kazanımına katkı sağlaması gerekmektedir. Değerler eğitimi konusunda öğretmenler dahil olmak üzere eğitimin tüm paydaşlarının gayret içerisinde olması son derece önemlidir. Ancak ülkemizde son yıllarda her kademedeki eğitim kurumunda görülen “değerleri öğretim gayreti”ne ihtiyatla yaklaşılması gerekmektedir. Değerlerin kazanımı sürecinde, değerlerin nasıl kazanıldığı ve nasıl kazandırılacağı konusunda bilimsel temellerden yoksun, didaktik yollarla değerlerin öğretilebileceği gibi kanı ve uygulamalar değerlerin kazanılmasını engelleyebilmektedir.

Değerler bireylerin çevresiyle etkileşimi sonucunda içselleştirilerek kazanılır. Bireyin eylemlerini yönlendirdiği kalıcı yargı ve standartlar olan değerlerin kazanılması sürecinde yakın ve uzak çevresinin önemli sorumlulukları bulunmaktadır. Bu nedenle değerlerin didaktik yollarla değil, yaşamın içerisinde yer verilerek kazandırılmasında toplumsal bir bilinç oluşturulması gerekmektedir. Öğrencilere, yaşamda ve yaşamın doğal bir uzantısı olan okullarda, değerleri işlevsel olarak kazanabilecekleri ortamlar sunulmalı, okulların sevilen-tercih edilen bir öğrenme merkezi haline getirilmesi için, okulların fiziki yapıları planlanırken ve çevre düzenlemeleri yapılırken öğrencilerin değerleri doğal bir şekilde hayata geçirebilecekleri fırsatları verecek şekilde düzenlemeler yapılmalıdır.

Öğretmenlerin öğrencilerin gelişimsel özelliklerine göre değerlerin kazanımı konusundaki temel bilgilere sahip olması sağlanmalıdır. Bunun için; öğretmen yetiştiren lisans programlarında “değerler eğitimi” konularını içeren derslere yer verilmelidir. Alanda çalışan öğretmenler değerler eğitimi konusunda hizmet içi eğitimden yararlandırılmalıdır. Bu çalışma orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğrencilere kazandırmak istedikleri değerleri belirlemek üzere planlanmış ve yürütülmüştür. Öğretmenlerin belirttikleri bu değerlerin kazandırılması sürecinde öğretmenlerin ve alan derslerinin önemi, işlevi ile derslerin etkin bir şekilde yürütülmesi üzerine yeni çalışmaların yapılması gerekmektedir.

Kaynaklar / References

- Akkiprik, G. B. (2007). *Genel lise öğretmenlerine göre karakter eğitimi yoluyla öğrencilere kazandırılacak değerler: Çok boyutlu bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, EBE, İstanbul.
- Aktepe, V. ve Yel, S. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin değer yargılarının betimlenmesi. Kırşehir ili örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 607-622.
- Atay, S. (2003). Türk yönetici adaylarının siyasal ve dini tercihleri ile yaşam değerleri arasındaki ilişki. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 87-120.
- Aydın, A. (2005). *Dil ve tarih coğrafya fakültesi öğrencilerinin değer hiyerarşileri ile ilahiyat fakültesi öğrencilerinin değer hiyerarşilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, SBE, Ankara.
- Bacanlı, H. (1999). *Duyuşsal davranış eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bayhan, P. (2002). *Kadın yöneticilerde liderlik davranışlarının toplumsal roller açısından incelenmesine yönelik bir alan araştırması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, SBE, Ankara.
- Berliner, D. C. (1988). Effective classroom management and instruction: A knowledge base for consultation. In J. L. Graden, J. E. Zins, & M. J. Curtis (Eds.), *Alternative educational delivery systems: Enhancing instructional options for all students* (309-325). Washington, DC: National Association of School Psychologists.
- Brophy, J. E. & Good, T. L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (PP. 328-375). New York: Macmillan.
- Dickinson, D. J. (1990). The relation between ratings of teacher performance and student learning. *Contemporary Educational Psychology*, 15, 142-152.
- Dönmez, B. ve Cömert, M. (2007). İlköğretim okulu öğretmenlerinin değer sistemleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(14), 29-59.
- Eren, E. (1997). *İşletmelerde stratejik yönetim ve işletme politikası*. İstanbul: Der Yayınları.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları
- Feather, N.T. (1998). Attitudes toward high achievers, self-esteem and Value priorities for australian, american and canadian students. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 29(6), 749-759.
- Girgin, M. (2008). *Öğretmen ve yöneticilerin bireysel, sosyal ve aile değerlerinin incelenmesi (İstanbul ili Avrupa yakası örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, SBE, İstanbul.
- Güngör, E. (1995). *Ahlâk psikolojisi ve sosyal ahlâk*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Gözütok, F. D. (1995). *Öğretmenlerin demokratik tutumları*, Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayınları.
- Harris, A. (1998). Effective teaching: a review of the literature. *School Leadership and Management*, 18 (2) 169-183.

Hirsch, E.D. (2000). Reality's revenge: Research and ideology. In L.Abbeduto (ed) *Taking sides: Clashing views on controversial issues in educational psychology* (pp.158-175). Guilford, CT: Duskin-McGraw Hill.

Hofstede, G. (1996). Gender stereotypes and partner preferences of asian women in masculine and feminine cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 27(5), 533-546.

Kağıtçıbaşı, Ç. ve Kuşdil, M. E (2000). Türk öğretmenlerinin değer yönelimleri ve schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45). 59–76.

Kiracı, H. ve Karalar, R.(2010). Bireysel değerlerin sürdürülebilir tüketim davranışı üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik öğretmenler üzerinde bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 79-106.

Myyrk, L.ve Helkama, K. (2001), Universty students' value priorities and emotional empathy. *Educational Psychology*, 21(1), 25-40.

Renner, W, (2003), Human values: A lexical perspective. *Personality and Individual Differences*, 34(1),127-141.

Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.

Sarı, E. (2005), Öğretmen adaylarının değer tercihleri: giresun eğitim fakültesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3 (10), 73-88.

Sezgin, F.(2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin birey-örgüt değer uyumuna ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, (48): 557-583.

Schwartz, S.H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values?. *Journal of Social Issues*, 50, 19-45.

Schwartz, S.H. & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 550–62.

Taşdan, M. (2010). Türkiye'deki resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel değerleri ile okulun örgütsel değerleri arasındaki uyum düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*,1(16), 113–148.

Tokdemir, M.A.(2007).*Tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkındaki görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, SBE, Trabzon.

Tuncel, İ. (2007). Etkileşimden kaynaklanan örtük programın duyuşsal özelliklerin gelişimi açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(8), 41-63.

Uyguç, N. (2001). *Geleceğin yöneticilerini yetiştiren iktisadi ve idari bilimler fakültesi öğrencilerinin ve öğretim üyelerinin bireysel değerleri ve sonuçları üzerine bir değerlendirme. IX. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi: Bildiriler Kitabı*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi.

Yıldırım, A.ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yüksel, A., Mil,B.ve Bilim.Y.,(2007), *Nitel Araştırma Neden, Nasıl, Niçin*. Ankara: Detay.

Yıldırım, L. (1994). *İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin demokratik tutum ve davranışları ile öğrencilerin demokratik davranışları arasındaki ilişkilerin saptanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, SBE, Ankara.

Yiğittir, S.ve Öcal A. (2010). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin değer yönelimleri*. Retrieved May 20, 2011, from <http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/dergi/sayi24>.

_____ (2011). Lise tarih öğretmenlerinin değerler ve değerler eğitimi konusundaki görüşleri. *Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi 13 (20): 117–124*.

Yılmaz, E.(2009). Öğretmenlerin değer tercihlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi, 17(7), 109-128*.

Woodsmall, M. W. (2003). *Davranış kalıplarının gücü*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık. <http://ogm.meb.gov.tr/programlar.asp>

İletişim adresi:

Akdeniz Üniversitesi

Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü

Okul Öncesi Eğitimi Ana bilim Dalı

07058 Kampüs, Antalya/Türkiye

E-Posta: funal@akdeniz.edu.tr

Seviye Belirleme Sınavı (SBS): Öğrenci Tükenmişliğinin Muhtemel Bir Yordayıcısı mı?

GÖKHAN BAŞ
Selçuk Üniversitesi

Özet. Bu araştırmanın amacı ilköğretim öğrencilerinin Seviye Belirleme Sınavına (SBS) girme durumlarının tükenmişlik algıları üzerindeki yordama gücünü incelemektir. Çalışma, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Niğe il merkezinde bulunan toplam 11 ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya, random olarak seçilen, toplam 394 ilköğretim öğrencisi katılmış olup; araştırmada “genel tarama modeli” kullanılmıştır. Araştırmanın amacına dayalı olarak, çoklu regresyon analizi test tekniği kullanılmıştır. Çalışmada veri toplamak için “Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu” ve “Demografik Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmadaki istatistik analizler SPSS 17.0 ile yapılmıştır. Çalışmada elde edilen sonuçlara göre, Seviye Belirleme Sınavına (SBS) girme değişkeninin tükenmişliğin tüm boyutlarını anlamlı bir şekilde yordadığı saptanmıştır. Bir diğer taraftan, araştırmada öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavına (SBS) hazırlık olması için gittikleri dershane/aldıkları özel ders değişkeninin tükenmişliğin tüm boyutlarını anlamlı bir şekilde yordadığı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Tükenmişlik, ilköğretim öğrencileri, Seviye Belirleme Sınavı (SBS)

Level Determination Examination (LDE): Is it a Possible Predictor of Student Burnout?

Abstract: The purpose of this study is to analyse the prediction level of Level Determination Examination on elementary students' burnout perceptions. The study was carried out in the city centre of Nigde from 11 elementary schools in 2010-2011 academic years. Totally 394 elementary school students selected randomly participated in the study. The "general survey method" was adopted in the research. In accordance with the purpose of the study, multiple regression analysis was employed in the study in order to examine the data obtained. "Maslach Burnout Inventory-Student Form" and "Demographics Information Form" were used in order to collect data for the study. For the statistical analyses SPSS 17.0 was used. According to findings of the study, it was found out that Level Determination Examination variable was a significant predictor of student burnout in all dimensions. On the other hand, it was also found out that extra courses that students take out of school variable was a significant predictor of student burnout in all dimensions.

Key Words: Burnout, elementary students, level determination examination

Toplumsal gereksinim değeri yüksek eğitim olgusu, hemen bütün ülkelerde olduğu gibi Türkiye açısından da birçok ekonomik, kültürel ve sosyal sorun sarmalı içerisinde kendisini göstermektedir. Sürekli yükseliş grafiği gösteren eğitim bilinci ve talebi karşısında eğitim alt yapısı maliyetlerinin yüksekliğinden başka, ortaya çıkan dinamik nüfus arzının eğitim taleplerinin kalifiye ölçütlerde karşılanmasında beliren sorunlar, ekonomik, sosyal ve psikolojik yükleriyle Türk eğitim sisteminde ve dinamik toplum bünyesini oluşturan genç bireyler üzerinde önemli ağırlıklara ve travmalara zemin oluşturmaktadır. "Hayat, eşittir yüz seksen dakika değildir" söyleminde kendini bulan, fakat öngörüldüğünden çok daha fazla yükleriyle gelen Seviye Belirleme Sınavı (SBS) bunlardan birisidir (Beşirli, Gürsoy ve Aksoy, 2010).

Türkiye'de son yıllarda ilköğretim ve ortaöğretim programlarının değiştirilmesinin yanında ortaöğretime geçiş sisteminde de değişiklikler yapıldığı görülmektedir. Daha önce uygulanmakta olan Ortaöğretim Kurumlarına Öğrenci Seçme Sınavı (OKS) yerine Ortaöğretime Geçiş Sistemi kapsamında "Seviye Belirleme Sınavı" (SBS) getirilmiştir (MEB, 2007). OKS 1997-1998 eğitim-öğretim yılından 2008-2009 eğitim-öğretim yılına kadar ortaöğretim kurumlarına aday seçmek için Haziran ayı içerisinde Türkiye'deki tüm il merkezleri ile bazı ilçelerde ve yurtdışında çeşitli ülkelerde yapılmıştır (MEB, 2007). Milli Eğitim

Bakanlığı Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Yönergesi'ne göre 2008 yılından itibaren uygulanmak üzere Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme Sınavı'nın (OKS) kaldırılıp, Seviye Belirleme Sınavı'nın (SBS) yapılmasına karar verilmiştir. 2008 yılında bu uygulamaya ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencileri tabi tutulmuştur. 8. sınıf öğrencileri son kez 2008 OKS'ye girmişlerdir. Seviye Belirleme Sınavı, 2009 yılından itibaren ise 6., 7. ve 8. sınıflarda yapılacaktır. 2008 yılından beri de, Seviye Belirleme Sınavı yapılmaya devam etmiştir (MEB, 2008). Seviye Belirleme Sınavı'nın önemli özelliği, soruların öğrenci kazanımlarına yönelik ve haftalık ders saatlerine göre soru sayılarının belirlenmiş olmasıdır. Ayrıca bu sınavlarda OKS'den farklı olarak SBS'de yabancı dil sorularına da yer verilmektedir (Doğan ve Sevindik, 2011).

İlköğretim öğrencilerinin her yıl giriyor oldukları Seviye Belirleme Sınavlarının öğrenciler üzerinde ciddi anlamda stres yarattığına ilişkin haberler her yıl televizyonlarda ve gazetelere görülmekte ve duyulmaktadır. Bu anlamda, ilköğretim II. kademe öğrencilerinin giriyor oldukları Seviye Belirleme Sınavlarında (SBS) ciddi anlamda strese, sıkıntıya ve psikolojik baskıya maruz kaldıkları dile getirilmektedir (Beşirli, Gürsoy ve Aksoy, 2010). Özellikle, öğrenciler ev-okul-dershane üçgeninde sürekli gidip-gelmeye zorlanmaktadırlar. Diğer taraftan, aileler de çocuklarının daha iyi eğitim alabilmeleri ve istedikleri ortaöğretim kurumlarına çocuklarını gönderebilmek için onları dershaneye gitmeye/ özel kurs almaya teşvik etmekte ve bu durum da öğrenciler üzerinde aşırı bir baskı durumu yaratmaktadır. Sınavlar yaklaştıkça birçok öğrenci kazanamama endişesine kapılıyor. Öğrencinin içinde bulunduğu sosyal çevre ve aile bu kaygıyı körüklüyor. Bir şekilde başarıya dayalı bir sıralamanın varlığı içerisinde olmak üzere, daha kişiliklerinin oluşma süreçlerinin ilk dönemlerinde sınav stresi, ailenin ekonomik ve psikolojik baskısı ile yarışmak zorunda kalan çocukluk dönemini yaşayan genç kişiliklerin, bu travmatik süreçten ileri rekabetçi, başarıyı aşmış kırılğan bir içerikle hırs yüklenmiş yarışçı bir ruh hali içerisinde toplumsallıktan soğumuş bencil bireyler olarak ortaya çıkacağı gerçeği (Beşirli, Gürsoy ve Aksoy, 2010), öğrencilerin tükenmişlik algılarının sorgulanmasını zorunlu kılmaktadır.

Tükenmişlik kavramı ilk olarak Freudenberg (1974) tarafından ortaya konulmuştur. Tükenmişlik, başlangıçta, yüz yüze ilişki ve etkileşimin gerektiği doktorluk, hemşirelik, sosyal çalışmacılık gibi meslek çalışanlarında incelenmeye başlanmıştır (Maslach ve Leiter,

1997). Doktorlar, öğretmenler, avukatlar, hemşireler, bankacılar ve polisler gibi, insanlarla yüz yüze çalışan bireylerde bu olgu sıklıkla ortaya çıkmaktadır (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001). Ancak, son yıllarda üzerinde tükenmişlik araştırmaları yapılan diğer önemli bir grubun öğrenciler (Balogun ve diğerleri, 1996; Chang, Rand ve Strunk, 2000; Gold, Bachelor ve Michael, 1989; Fimian ve diğerleri, 1989; Hu ve Schaufeli, 2009; Meier ve Schmeck, 1985; Pines, Aronson ve Kafry, 1981; Schaufeli ve Salanova, 2007; Schaufeli ve diğerleri, 2002; Yang, 2004; Yang ve Cheng, 2005; Zhang, Gan ve Zhang, 2005) olduğu göze çarpmaktadır. Schaufeli ve diğerleri (2002), öğrenci tükenmişliğini; bir öğrencinin kendisinden beklenen çalışmalara yönelik hissettiği duygusal tükenmişlik olarak nitelendirilen bezginliği, duyarsızlık olarak tanımlanan okul çalışmalarına yönelik ilgisizliği ve düşük akademik yeterlik olarak betimlenen kendini yetersiz hissetmesi olarak tanımlamaktadırlar. Tükenmişlik, ağırlıklı olarak endüstri ve işletme alanında çalışıldığı için (Potter, 2005) tükenmişliğin ortaya çıkardığı olumsuz sonuçlar da daha çok iş yaşamına ilişkin olarak belirlenmiştir. Ancak, literatürde nispeten daha yeni olan öğrencilerin tükenmişliğinin ortaya çıkardığı olumsuz sonuçlara ilişkin bazı bulgular da (Gold ve Michael, 1985; Powers ve Gose, 1986; Yang, 2004; Yang ve Cheng, 2005) bulunmaktadır. Bu araştırmalarda elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin okuldan ve okulla ilişkili görev ve sorumluluklarından dolayı yaşadıkları stres ve baskı onlarda tükenmişliğin tipik özellikleri olarak görülen duyarsızlaşma, duygusal olarak tükenme ve kendini başarısız algılama durumunu ortaya çıkarabilmektedir. Bu durum da, öğrencilerin derslere olan motivasyonlarının düşmesine, okulla daha az ilgilenmeleri dolayısıyla devamsızlık yapmaya başlamalarına ve hatta okulu bırakmalarına yol açmaktadır (Yang ve Farn, 2005). Bunun yanında, Meier ve Schmeck (1985), derslerdeki rutin uygulamaların da öğrencileri ciddi biçimde sıkarak bir süre sonra tükenmişliğe yol açtığını belirtmektedir. Öğrenci tükenmişliği okula devamsızlık, dersler için düşük motivasyon, okul bırakma oranının yüksekliği gibi bir takım sonuçlara yol açmaktadır. Öğrenme sürecinde, dersler nedeniyle oluşan stres, ders yükü ya da diğer psikolojik baskı unsurları, duygusal tükenme, duyarsızlaşma eğilimi ve düşük başarı hissine neden olabilmektedir (Yang ve Farn, 2005).

Literatürde, öğrenci tükenmişliği ile ilgili yapılan ilk çalışmalar (Balogun ve diğerleri, 1995; Gold ve diğerleri, 1989; Gold ve Michael, 1985; Powers ve Gose, 1986; Yang, 2004; Güdük ve diğerleri, 2005;

Yang ve Cheng, 2005; Meier ve Schmeck, 1985) üniversite öğrencileri üzerinedir. Ülkemizde eğitim, ilköğretim, lise, üniversite ve hatta meslek öncesi dönemde oldukça yüksek düzeyde yarışmaya dayalı sınavların olduğu bir sisteme sahip bulunmaktadır. Bu nedenle, bu öğretim kademelerinde bulunan öğrenciler için kariyerlerini planlamaları oldukça sıkıntılı ve stresli bir hal almaktadır. Orijinalinde işle ilgili bir fenomen olarak ifade edilen, ancak öğrencilerde de görüldüğü rapor edilen tükenmişliğin öğrencilerde de var olması muhtemel görünmektedir (Çapri, Gündüz ve Gökçakan, 2011). Ancak, ülkemizde henüz yeni çalışılmaya başlanan öğrenci tükenmişliğine yönelik araştırmaların (Kutsal, 2009; Erturgut ve Soyşekerci, 2010; Aypay ve Eryılmaz, 2011a, 2011b) sınırlı sayıda olduğu göze çarpmaktadır. Ülkemizde, üniversite öğrencileri üzerine tükenmişlik konusunda yapılan bazı araştırmalara (Çapri, Gündüz ve Gökçakan, 2011; Gündük ve diğerleri, 2005; Ören ve Türkoğlu, 2006; Lingard, 2007; Kutsal, 2009) alanyazında rastlanıldığı gibi, ortaöğretim öğrencileri üzerine yapılan araştırmalara çok az da olsa rastlanılmaktadır (Kutsal, 2009; Erturgut ve Soyşekerci, 2010; Aypay ve Eryılmaz, 2011a, 2011b). Tükenmişlik konusunda ilköğretim öğrencileri üzerine yapılan araştırmaların (Aypay, 2011) sayısı ise çok azdır. Görüldüğü gibi, literatürde hem üniversite, hem lise hem de ilköğretim öğrencilerine yönelik olarak az sayıda tükenmişlik araştırmasına rastlanılmasına rağmen, bu araştırmalarda öğrencilerin girmiş oldukları sınavların onların tükenmişlik algılarına olan etkisi inceleme konusu yapılmamıştır. 2008 yılına kadar ilköğretimden ortaöğretime geçişte kullanılan Seviye Belirleme Sınavı'na yönelik olarak yapılan araştırmaların sayısının oldukça az (Doğan ve Sevindik, 2011; Özcan ve Açık, 2011) olduğu görülmektedir. Doğan ve Sevindik (2011) tarafından yapılan çalışmada sınava giren 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe, matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler ve yabancı dil derslerinden aldıkları yılsonu akademik başarı puanları ile belirlenen beş dersle ilgili Seviye Belirleme Sınavı'ndan aldıkları alt test ham puanları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bir diğer taraftan, Özcan ve Açık (2011) tarafından yapılan araştırmada ise, SBS sorularıyla ilköğretim ikinci kademedeki Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin ve soruların bilişsel taksonomisine göre incelemesi yapılmıştır. Bu anlamda, ilgili literatürde öğrencilerin girdikleri Seviye Belirleme Sınavlarının da öğrencilerin tükenmişlik algıları üzerindeki etkisi inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu duruma istinaden, Grayson ve Alvarez (2008), tükenmişliğin kaynaklarını, pekiştiricilerini ve öğrencilerde

yarattığı psikolojik etkileri incelemenin ve ortaya çıkarmanın, hem öğrenci sağlığı hem de eğitim sisteminin işlevselliği açısından büyük öneme sahip olduğunu belirtmektedir. Her ne kadar 2010 yılı itibariyle SBS'nin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kademeli olarak kaldırılarak, tek oturumluk bir duruma getirilme kararı alınmış bulunsa da, araştırmadan elde edilecek olan sonuçlar SBS'nin öğrenciler üzerinde yarattığı etkileri göstermenin yanında, ortaöğretime geçiş için geliştirilecek yeni sınavların nasıl olması gerektiğine ilişkin de bilgi verebilir. Bu bakımdan da çalışmanın belirli bir değere sahip olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca araştırmadan elde edilen sonuçlar, SBS'nin kaldırılması veya kaldırılmaması yönünde eğitim politikalarına da destekleyici bilgiler verebilir. Bu yüzden, bu araştırmanın amacı ilköğretim öğrencilerinin Seviye Belirleme Sınavına (SBS) girme durumlarının tükenmişlik algıları üzerindeki yordama gücünü tespit etmektir. Bu araştırmanın problem cümlesini ise, “İlköğretim öğrencilerinin girdikleri Seviye Belirleme Sınavı (SBS) öğrencilerin tükenmişlik algılarını ne oranda yordamaktadır?” sorusu teşkil etmektedir. Araştırmanın problemine cevap arayabilmek amacıyla aşağıdaki alt problemlere çalışmada cevap aranacaktır:

1. İlköğretim öğrencilerinin girdikleri Seviye Belirleme Sınavı (SBS) öğrencilerin tükenmişlik algılarını ne oranda yordamaktadır?
2. Öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavına (SBS) hazırlık için gittikleri dersane/aldıkları özel ders tükenmişlik algılarını ne oranda yordamaktadır?

Yöntem

Bu çalışmada amaç, 2010–2011 eğitim-öğretim yılında Niğde il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin girdikleri Seviye Belirleme Sınavının (SBS) öğrencilerin tükenmişlik algılarını ne oranda yordadığının tespit edilmesidir. Bu nedenle, yapılan bu araştırma “genel tarama modeli”nde (Karasar, 2005) bir araştırma olup betimsel bir çalışmadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Niğde il merkezinde toplam 27 ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan ilköğretim öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Niğde il merkezinde bulunan 11 resmi ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan 394 öğrenci oluşturmuştur. Örneklemin seçiminde, amaçsal örnekleme çeşitlerinden maksimum çeşitlilik yöntemi benimsenmiş, bu bağlamda evrenin temsil yeteneği göz önünde bulundurularak okulların seçilmesinde üst, orta ve alt sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda öğrenim görmekte olan öğrenciler örnekleme seçilmeye çalışılmıştır (McMillan ve Schumacher, 2006). Bu tür örnekleme yönteminde, problemle ilgili farklı durumların örnekleme alınması nedeniyle, evren değerleri hakkında önemli ipuçları vereceği söylenebilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). Araştırmada, öğrencilere toplam 400 ölçek uygulanmış, bunlardan 6 tanesi yönergede belirtilen kurallara uygun doldurulmadığı için analiz dışı bırakılarak toplam 394 ölçek değerlendirme kapsamına alınmıştır. Buna göre, araştırmada ölçeklerin geri dönüş oranı %98,5 olarak hesaplanmıştır. Balcı'ya (2004) göre elde edilen bu örneklem oranı "çok iyi" şeklinde değerlendirilmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik nitelikleri incelendiğinde; 205 tanesinin (%52,03) erkek, 189 tanesinin ise (%47,96) kız öğrenci olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan bu öğrencilerden 204 öğrencinin (%51,8) dershaneye gidiyor/özel ders alıyor olduğu, 190 öğrencinin ise (%48,2) dershaneye gitmiyor/özel kurs almıyor ve 352 öğrencinin (%89,34) Seviye Belirleme Sınavına giriyor olduğu, 42 öğrencinin ise (%10,65) Seviye Belirleme Sınavına girmiyor oldukları anlaşılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak "Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu" ve "öğrenci demografik bilgi formu" kullanılmış olup, bu formlara ilişkin bilgiler aşağıda başlıklar altında ele alınmıştır.

Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu

Bu araştırmada, Schaufeli ve diğerleri (2002) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye Çapri, Gündüz ve Gökçakan (2011) tarafından çevrilen ve uyarlanan "Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu" kullanılmıştır. Envanter, "duygusal tükenme", "duyarsızlaşma" ve

“yetkinlik” isimli alt boyutlardan oluşmaktadır. Öte yandan, envanterin yapı geçerliği için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, 13 maddeden oluşan 3 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Envanterden elde edilen alt faktörlere ait puanlar arasındaki korelasyonların 0,32 ile 0,83 arasında değiştiği görülmüştür. Madde toplam test korelasyonları hesaplanmış ve alt faktörlerin korelasyon değerlerinin .32 ile .69 arasında değiştiği saptanmıştır. Envanterin güvenilirliğini belirlemek için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı alt boyutlar itibari ile sırasıyla .76, .82 ve .61 olarak bulunurken, test-tekrar test güvenilirlik sonuçları ise sırasıyla .76, .74 ve .73 olarak bulunmuştur. Envanterde, duygusal tükenme alt boyutunda 5, duyarsızlaşma ve yetkinlik alt boyutlarında 4'er betimsel ifade bulunmaktadır. Envanterdeki maddeler Likert tipi hiçbir zaman (1) seçeneğinden, her zaman (5) seçeneğine doğru sıralanan beşli derecelendirmeden oluşmaktadır. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçeklerindeki yüksek puan, yetkinlik (ters puanlanmaktadır) alt ölçeğindeki düşük puan tükenmişliği göstermektedir. Puanlamada, her bir kişi için üç ayrı tükenmişlik puanı hesaplanmaktadır.

Öğrenci Demografik Bilgi Formu

İlköğretim öğrencilerinin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler geliştirilen “Öğrenci Demografik Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Bu bilgi formunda, öğrencilerin cinsiyeti, dershaneye gitme/özel ders alma ve Seviye Belirleme Sınavına (SBS) girme durumlarını belirlemeye ilişkin sorular bulunmaktadır.

Verilerin Analizi

Çalışma verilerinin analizinde, ilköğretim öğrencilerinin giriyor oldukları Seviye Belirleme Sınavının (SBS) ve gittikleri dershane/aldıkları özel kurs değişkenlerinin öğrencilerin tükenmişlik algılarını ne oranda yordadığını ortaya koymak amacıyla, çoklu regresyon analizi tekniği kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, ilköğretim öğrencilerinin giriyor oldukları Seviye Belirleme Sınavının (SBS) ve gittikleri dershane/

aldıkları özel kurs değişkenlerinin öğrencilerin tükenmişlik algılarını ne oranda yordadığına ilişkin analizlere yer verilecektir.

Seviye Belirleme Sınavının Öğrenci Tükenmişliğini Yordama Gücü

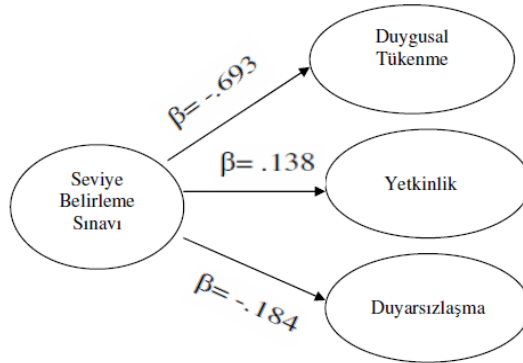
İlköğretim öğrencilerinin Seviye Belirleme Sınavına (SBS) girme değişkeninin tükenmişlik algılarını yordama gücünü tespit etmek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavına (SBS) girme değişkeninin tükenmişlik algılarını yordamasına yönelik regresyon analizi sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. *Seviye Belirleme Sınavının (SBS) Öğrenci Tükenmişliğini Yordama Gücü*

Değişkenler	B	Sh _x	β	t	p
(Sabit)	2.114	.061		34.460	.00**
Duygusal Tükenme	-4.003	.002	-.693	-22.284	.00**
Yetkinlik	1.275	.003	.138	4.974	.00**
Duyarsızlaşma	-1.561	.003	-.184	-6.193	.00**

$\eta = 394$, $R = 861$, $R^2 = 742$, $F(3.300) = 373.13$, $**p < .01$

Tablo 1 incelendiğinde, Seviye Belirleme Sınavına (SBS) girme değişkeninin tükenmişliğin tüm boyutlarını anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Bu anlamda, Seviye Belirleme Sınavına (SBS) girme değişkeninin tükenmişliğin oluşumunun güçlü bir yordayıcısı ($R=861$, $R^2=742$, $p<.01$) olduğu belirtilebilir. Seviye Belirleme Sınavına (SBS) girme değişkeni, tükenmişliğin yaklaşık olarak %75’ini açıklamaktadır.



Şekil 1.

Seviye Belirleme Sınavının (SBS) Öğrenci Tükenmişliğini Yordama Gücü

Yordayıcı değişken olan Seviye Belirleme Sınavı (SBS) ile yordanan değişken olan tükenmişliğin alt boyutlarını açıklamadaki önem sırası; duygusal tükenme ($\beta = -.693$), duyarsızlaşma ($\beta = -.184$) ve yetkinlik ($\beta = .138$) şeklindedir. Regresyon katsayılarının t değerlerine bakıldığında, Seviye Belirleme Sınavının (SBS) tükenmişliğin tüm alt boyutlarını anlamlı olarak açıkladığı söylenebilir. Seviye Belirleme Sınavına (SBS) girme değişkeninin en fazla oranda tükenmişliğin “duygusal tükenme” alt boyutunu yüksek oranda açıkladığı görülmektedir.

Dershaneye Gitme/Özel Ders Almanın Öğrencilerin Tükenmişliğini Yordama Gücü

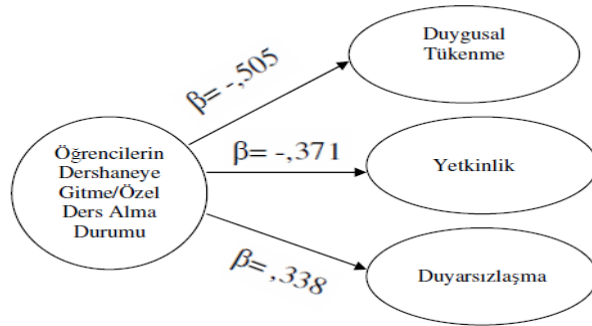
İlköğretim öğrencilerinin Seviye Belirleme Sınavına (SBS) hazırlık olarak gittikleri dershane/aldıkları özel ders değişkeninin tükenmişlik algılarını yordama gücünü tespit etmek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavına (SBS) hazırlık olarak gittikleri dershane/aldıkları özel ders değişkeninin tükenmişlik algılarını yordamasına yönelik regresyon analizi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. *Dershaneye Gitme/Özel Ders Almanın Öğrenci Tükenmişliğini Yordama Gücü*

<i>Değişkenler</i>	<i>B</i>	<i>Sh_x</i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
(Sabit)	2.461	.082		29.946	.000**
Duygusal Tükenme	-3.45	.007	-.371	-4.848	.000**
Yetkinlik	-5.21	.006	-.505	-8.984	.000**
Duyarsızlaşma	3.599	.008	.338	4.330	.000**

$\eta = 394$, $R = 560$, $R^2 = 314$, $F(3,390) = 59.441$, ** $p < .01$

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavına (SBS) hazırlık olması için gittikleri dershane/aldıkları özel ders değişkeninin tükenmişliğin tüm boyutlarını anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. Bu anlamda, öğrencilerin gittikleri dershane/aldıkları özel ders değişkeninin tükenmişliğin oluşumunun güçlü bir yordayıcısı ($R=560$, $R^2=317$, $p < .01$) olduğu belirtilebilir. Öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavına (SBS) hazırlık olması için gittikleri dershane/aldıkları özel ders değişkeni, tükenmişliğin yaklaşık olarak %32’sini açıklamaktadır.



Şekil 2.

Dershaneye Gitme/Özel Ders Almanın Öğrenci Tükenmişliğini Yordama Gücü

Yordayıcı değişken olan dershane/aldıkları özel ders değişkeni ile yordanan değişken olan tükenmişliğin alt boyutlarını açıklamadaki önem sırası; duygusal tükenme ($\beta = -.505$), yetkinlik ($\beta = -.371$) ve duyarsızlaşma ($\beta = .338$) şeklindedir. Regresyon katsayılarının t değerlerine bakıldığında, dershane/aldıkları özel ders değişkeni ile yordanan değişkenin tükenmişliğin tüm alt boyutlarını anlamlı olarak açıkladığı söylenebilir. Dershane/aldıkları özel ders değişkeni ile yordanan değişkenin en fazla oranda tükenmişliğin “duygusal tükenme” alt boyutunu yüksek oranda açıkladığı görülmektedir.

Sonuçlar ve Tartışma

Pek çok sayıda araştırma (Chang, Rand ve Strunk, 2000) okulun stres oluşturmada önemli bir faktör görevi gördüğünü belirtmektedir. Öğrencilerde tükenmişlik sendromunun görülüp görülemeyeceğine ilişkin tartışmalar (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001) devam ederken, ilgili literatürde öğrencilerin eğitim sürecinde yaşadıkları zorlanmaların stres ve kaygı gibi uyum sorunlarına sebep olabileceğine ilişkin olan araştırmalara (Schaufeli ve diğerleri, 2002; Pines ve Keinan, 2005) rastlanılmaktadır. Çünkü, öğrencilerin okuldaki problemlerden direkt olarak etkilenmeleri, tükenmişliğe neden olabilmektedir (Tatar ve Horenczyk, 2003; Woodrum, 2005; Grayson ve Alvarez, 2008). Okulun da bir iş yeri olduğu görüşü (Bursalıoğlu, 1994) dikkate alınacak olursa, okulda öğrencilerin eğitim ve öğretimle ilgili bazı belli başlı işleri yapmaları ve sorumlulukları yerine getirmeleri gerektiği durumu ortaya çıkmaktadır (Chambel ve Curren, 2005).

Öğrencilerin yaşadıkları tükenmişliğin ana faktörü olarak okulda öğrencilere yönelik olan talepler gösterilebilir (Yang ve Farn, 2005). Okulda öğrenciler, sürekli olarak ödevlerini yapmakla, okul kurallarına uymakla, okula devam etmekle, okul sınavlarını ve bazı diğer sınavları başarmakla, verilen kitapları okumakla, sosyal faaliyetlere katılmakla, vb. yükümlü bulunmaktadır. Öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde sahip oldukları sayılan bu iş yükü sebebiyle yüksek oranda stres yaşadıkları ve baskı altında kaldıkları, neticesinde ise öğrencilerin duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve akademik yetkinlik düşüklüğü yaşadıkları belirtilebilir. Bunun yanında, ülkemizde ilköğretim ikinci kademe öğrencileri her yıl ilköğretimden ortaöğretime geçişte kullanılan Seviye Belirleme Sınavı (SBS) isimli bir sınava girmek durumunda kalmaktadırlar. Bu sınava girmeyen öğrencilerin, Fen, Anadolu, Sosyal Bilimler, vb. sınav puanı ile öğrenci kabul eden ortaöğretim kurumlarına gidebilmeleri mümkün olmamaktadır. İlköğretim öğrencilerinin girdikleri Seviye Belirleme Sınavlarının öğrenci tükenmişliği hususunda anlamlı bir yordayıcı olup olmadığını araştırıldığı bu çalışmada, öğrencilerin girmiş oldukları bu sınavın tükenmişliğin önemli bir yordayıcısı olduğu ($R=861$, $R^2= 742$, $p<.01$) saptanmıştır. Yapılan bu çalışmada, öğrenci tükenmişliğinin yaklaşık olarak %75'inin bu sınava bağlı olarak şekillendiği anlaşılmıştır. Bu anlamda, Beşirli, Gürsoy ve Aksoy (2010) tarafından yapılan bir çalışmada, SBS'nin psikolojik etkilerine maruz kalma ve fizyolojik etkilerinin görülme durumlarına göre öğrencilerin %12,8'inin baş ağrısı, baş dönmesi yaşaması, %11,4'ünde terleme, üşüme görülmesi, %12,8'inin karın ağrısı, mide sorunları, %3,7'indeki kramplar, kasılmalar ve %3,7'sinin görme bozukluğu ile karşılaşması problemin derinliğini ortaya koymasından önemli belirtilerdir. Yine aynı kapsamda, öğrencilerin %32,2'sinin kaygı ve endişe gibi duygularında artış olduğunu belirtmesi, %30,4'ünün kendini stres ve baskı altında hissetmesi, %21,1'inin psikolojik sorun yaşadığını belirtmesi, %12,4'ünün dikkat ve konsantrasyon sorunları yaşaması üç yıla yayılmış sınav sisteminin yol açtığı travmalar açısından önemli bulgular olarak ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, kendini baskı altında hisseden, bu baskıya dayalı olarak psikolojik ve fizyolojik sorunlar yaşadığını hisseden bir öğrencinin tükenmişlik yaşaması da olasıdır. Yapılan bu çalışmada da, Seviye Belirleme Sınavına giren öğrencilerin bu sınava girmeyen öğrencilere göre daha fazla düzeyde duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve yetkinlik düşüklüğü algısı yaşadıkları saptanmıştır. Beşirli, Gürsoy ve

Aksoy'un (2010) araştırmasından elde edilen bulgular, bu araştırmanın ilgili bulgusu ile benzerlik göstermektedir.

Tükenmişlik, yalnızca öğrencilerinin kişisel ve kişiler arası süreçlerde etkili olan bir değişken izlenimi vermemekte, aynı zamanda akademik başarıyla ilgili olarak bireyi olumsuz etkileyen bir değişken olarak da görülmektedir (Balkıs ve diğerleri, 2011). Zira, öğrenciler arasında yaşanan yüksek düzeyli tükenmişlik algısı, öğrencilerin motivasyonlarının düşüklüğüne sebep olarak, akademik başarıyı olumsuz bir şekilde etkileyebilmektedir. Nitekim, öğrenciler arasında yaşanan tükenmişlik düzeyi ile akademik başarı arasında ilişkiyi inceleyen çalışmalar (McCarthy, Pretty ve Catano, 1990; Garden, 1991; Yang, 2004), öğrenci tükenmişliğinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde yüksek düzeyde olumsuz bir etkisi olduğunu göstermektedir. Özellikle, öğrencilerin bu sınavlara istemeyerek girmesi ve sınavda akademik başarıya yönelik olarak motivasyon eksikliği, öğrencilerin bu sınavı boş bir uğraş olarak görmelerine sebep olabilir. Sonucunda ise, başarılı olamayacağına inanan öğrenciler yapılan çalışmaları birer boş uğraş olarak göreceklere ve bu da onlarda tükenmişliğe sebep olacaktır (Zhang, Gan ve Cham, 2007; Uludağ ve Yaratın, 2010).

Diğertaraftan, öğrenciler bir yandan okuldaki derslerine çalışmaktadırlar, bir yandan da bu derslerin gerektirmiş olduğu performans görevleri ile proje çalışmalarını icra etmek durumundadırlar. Nitekim, okul derslerinin toplamından alınan puanlar öğrencilerin yıl sonu başarı puanına etki etmekte, bu da öğrencilerin ortaöğretim kurumlarına geçişinde kullanılan ortaöğretim yerleştirme puanlarına önemli ölçüde (her yıl için %30) katkı sağlamaktadır. Öğrencilerin, okulda aldıkları derslerin yanında gerçekleştirmek durumunda oldukları bu gibi çalışmalar öğrencilerin akademik iş yükünü artırmaktadır. Bununla birlikte, bir de her yıl Seviye Belirleme Sınavına (SBS) çalışmak durumunda olan öğrencilerin kimisi dershanelere gitmekte ve (ya) özel kurs(ders) almakta ve (ya) ekstra ders çalışma etkinlikleri (test çözmek, okulda veya dershanede deneme sınavlarına girmek, vb.) gerçekleştirmektedirler. Okuldaki akademik çalışmalara bir de öğrencilerin daha iyi eğitimin verildiği okullara girebilmek için almak zorunda oldukları Seviye Belirleme Sınavları eklenince, öğrencilerin akademik iş yükleri artmakta, bu da öğrencilerde tükenmişliğe sebep olabilmektedir. İlgili alanyazında, algılanan çalışma yükü ile tükenmişlik arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar iki değişken arasında olumlu bir ilişki olduğunu göstermektedir (Jacobs ve Dodd, 2003; Yang ve Farn, 2005). Bir diğer ifade ile bu araştırmalar öğrencilerin

akademik iş yüklerinin artmasıyla birlikte, tükenmişlik algılarının da arttığını göstermektedir. Yapılan bu araştırmada da, öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavına (SBS) hazırlık olması amacıyla gittikleri dersane/aldıkları özel dersin (kursun), öğrencilerin tükenmişlik algısı hususunda anlamlı bir yordayıcı olduğu ($R=560$, $R^2=314$, $p<.01$) saptanmıştır. Yapılan bu araştırmada, öğrenci tükenmişliğinin yaklaşık olarak %32'sinin Seviye Belirleme Sınavına (SBS) hazırlık olması amacıyla gittikleri dersane/aldıkları özel derse bağlı olarak şekillendiği anlaşılmıştır. İlgili alanyazında, yapılan araştırmalarda da (Garden, 1991; Schaufeli ve diğerleri, 2002; Jacobs ve Dodd, 2003; Yang, 2004), iş yükünün öğrenci tükenmişliğini artırdığına ilişkin bulgulara rastlanmıştır. O halde, bu araştırmalardan elde edilen bulguların, yapılan bu araştırmanın ilgili bulgusu ile benzerlik gösterdiği belirtilebilir. Akademik iş yükü artan öğrenci, daha fazla stres yaşamakta ve kendini daha fazla baskı altında hissetmektedir. Kendisine yönelik olan beklentinin de yüksek olması, öğrencinin kapasitesinin üzerinde performans sergilemesine, etrafındaki beklentileri karşılamaya çalışmasına ve sonucunda ise tükenmişlik sendromu ile karşı karşıya kalmasına sebep olabilmektedir. Bu bağlamda bu araştırmadan elde edilen bulgu, MEB'in (2008) öngördüğü "Ortaöğretime Geçiş Sistemi ile okul dışı kaynaklara yönelme azalacaktır" beklentisinin karşılanmadığını göstermesi açısından manidardır. Zira, Beşirli, Gürsoy ve Aksoy (2010) tarafından yapılan araştırma da bu durumu doğrular niteliktedir. Beşirli, Gürsoy ve Aksoy (2010) tarafından yapılan bu araştırmada, öğrencilerin %31,4' ü iki saat, %21,8' i üç saat, %17,8' i dört saat ve %16,6'sı bir saat SBS için çalıştığını ifade etmiş, SBS için özel çalışma yapmadığını ifade edenlerin oranı ise %12,4 şeklinde gerçekleşmiştir. Öğrencilerden, okulda aldığı eğitim dışında dershaneden, özel öğretmenden, okulun kurslarından yararlananların oranı %50,2'dir. Diğer taraftan, sınavlar sürecinde, dershaneye giden/özel kurs alan öğrenciler ağır bir akademik iş yükü altında kalarak, yoğun bir stres ve baskı yaşamaktadırlar. Öğrencilerin yaşadıkları bu stres ve baskı ise onların daha yüksek oranda tükenmişlik yaşamalarına sebep oluyor olabilir. Özellikle, ailelerin çocuklarına yönelik olarak sahip oldukları yüksek beklentiler ve çocuklarına her türlü imkânı seferber etmeleri (dershane, özel kurs, test kitapları, vb.), öğrencilerin sınavda başarısız olmaları durumunda ailelerine yönelik olarak mahcubiyet duymaları duygusunu tetikleyebilir. Bu ise, öğrencilerde duygusal tükenmişliğe sebebiyet verebilir. Diğer taraftan, öğrencilerin ellerinden geleni yapmalarına rağmen, öğretmenlerinin ve ailelerinin beklentilerine bir türlü cevap verememeleri öğrencilerde

akademik yetkinlik düşüklüğü duygusu yaratabilir. Zira, Senemoğlu'na (2004) göre çocukların çabaları desteklendiğinde, çalışma ve başarılı olma davranışları gelişir. Aksi takdirde, sürekli olarak yaptıkları eleştirilen, desteklenmeyen, beğenilmeyen çocuklar yaptıklarının değersizliğine inanarak aşağılık duygusu geliştirebilirler. Ailelerince ve öğretmenlerince desteklenen çocukların akademik özgüveni gelişir. Aksi durumda ise başarısızlıklar, çocuğun kendine karşı olumsuz tutum ve yetersizlik duygusunu geliştirmesine neden olur ve gelecekteki öğrenmeleri de engeller. Ailelerinin sürekli olarak onlar için yaptıklarını duyan ve sürekli eleştirilen bir çocuğun zaman sonra duyarsızlaşma algısına sahip olması da kaçınılmazdır. Beşirli, Gürsoy ve Aksoy (2010) tarafından yapılan araştırmada, katılımcıların %39,9 gibi önemli bir bölümü ailelerinden baskı gördüklerini, %33,4'ü ise kısmen baskı gördüklerini ifade etmektedirler. Katılımcıların sadece %26,8'i baskı görmediklerini belirtmektedirler. Bu araştırmadan elde edilen ilgili sonuç, öğrencilerin sınavlara hazırlık amacıyla gittikleri dershanenin/aldıkları özel dersin, öğrencilerin tükenmişliğindeki önemli bir yordayıcı olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, yapılan bu araştırmada ilköğretim öğrencilerinin girdikleri Seviye Belirleme Sınavının (SBS), öğrencilerin tükenmişlik algılarını önemli ölçüde yordadığı görülmüştür. Bunun yanında, araştırmada öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavına (SBS) hazırlık amacıyla gittikleri dershanenin/aldıkları özel dersin (kurs) de, aynı şekilde, öğrenci tükenmişliğinin önemli bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır. Bu açıdan, eğitim bütünlüğünün ve sınav sistemlerinin toplumsal hedeflere ve sosyal gerçekliklere uygun bir içerikte oluşturulması toplumsal hedeflerin gerçekleştirilmesi ve sosyal sorumlulukların karşılanması açısından yerinde olacaktır. Bu anlamda, sınav sisteminin de öğrencilerin gelişim durumlarını dikkate alan bir şekle kavuşturularak, öğrencilerdeki dersane/özel kurs bağımlılığı da ortadan kaldırılmalıdır. Özellikle, 2005 yılında yenilenen ilköğretim programlarının doğasına uygun biçimde (yapılandırmacı eğitim anlayışına dayalı) bir ölçme-değerlendirme süreci geliştirilmeli ve okullardaki eğitim-öğretim süreci sınavların ve dershanelerin baskısından kurtarılmalıdır. Yapılan ölçme-değerlendirme süreci öğrencilerin performanslarını ve çok yönlü düşünme becerilerini ortaya çıkarıcı ve farklı zekâ alanlarını gözetir nitelikte olmalıdır. Türk Eğitim Sistemi içerisinde öğrencilerin gelişimsel seviyelerini de dikkate alan sağlıklı bir yönlendirme sistemi kurularak, öğrencilerin ilgi, yetenek ve beklentileri yönünde yönlendirmelerde bulunulmalıdır.

Kaynaklar

- Akçamete, G., Kaner, S. & Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde tükenmişlik, iş doyumunu ve kişilik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aypay, A. (2011). Elementary school student burnout scale for grades 6-8: A study of validity and reliability. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(2), 520-527.
- Aypay, A. & Eryılmaz, A. (2011a). Relationships of high school students' subjective well-being and school burnout. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 181-199.
- Aypay, A. & Eryılmaz, A. (2011b). Lise öğrencilerinin derse katılmaya motive olmaları ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(21), 26-44.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M. & Duru, S. (2011). Tükenmişliğin öğretmen adayları arasındaki yaygınlığı, demografik değişkenler ve akademik başarı ile ilişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 151-165.
- Balogun, J. A., Hoerberlein, T., Schneider, E. & Katz, J. S. (1996). Academic performance is not a viable determinant of physical therapy students' burnout. *Perceptual and Motor Skills*, 83, 21-22.
- Baltaş, A. & Baltas, Z. (2002). *Stres ve başa çıkma yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Beşirli, H., Gürsoy, Ş. & Aksoy, E. (2010). Seviye belirleme sınavı (SBS) raporu. *BİDDER Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 1-10.
- Büyüköztürk, Ş. ve diğerleri (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Chambel, M. J. & Cural, L. (2005). Stress in academic life: Work characteristics as predictors of student well-being and performance. *Applied Psychology: An International Review*, 54(1), 135-147.
- Chang, E., Rand, K. L. & Strunk, D. R. (2000). Optimism and risk for job burnout among working college students. *Personality and Individual Differences*, 29, 255-263.
- Cushman, S. & West, R. (2006). Precursors to college student burnout: Developing a typology of understanding. *Qualitative Research Reports in Communication*, 7, 23-31
- Çapri, B., Gündüz, B. & Gökçakan, Z. (2011). Maslach tükenmişlik envanteri-öğrenci formu'nun (MTE-ÖF) Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 134-147.
- Doğan, N. & Sevindik, H. (2011). İlköğretim 6. sınıflar için uygulanan seviye belirleme sınavı'nın uygunluk geçerliği. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 309-319.
- Erturgut, R. & Soyşekerci, S. (2010). An empirical analysis on burnout levels among second year vocational schools students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1399-1404.
- Fimian, M. J., Fastenau, P. A., Tashener, J. H. & Cross, A. H. (1989). The measure of classroom stress and burnout among gifted and talented students. *Psychology in the Schools*, 26, 139-153.

Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.

Garden, A. M. (1991). Relationship between burnout and performance. *Psychological Reports*, 68, 963-977.

Gold, Y., Bachelor, P. & Michael, W. B. (1989). The dimensionality of a modified form of the Maslach burnout inventory for university students in a teacher-training program. *Educational and Psychological Measurement*, 49, 549-561.

Gold, Y. & Michael, W. B. (1985). Academic self-concept correlates of potential burnout in a sample of first-semester elementary school practice teachers: A concurrent validity study. *Educational and Psychological Measurement*, 45, 909-914.

Grayson, J. L. & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1349-1363.

Güdük, M., Erol, S., Yağlıbulut, Ö., Uğur, Z., Özvarış, Ş. & Aslan, D. (2005). Ankara'da bir tıp fakültesi'nde okuyan son sınıf öğrencilerinde tükenmişlik sendromu. *STED*, 14(8), 168-173.

Hu, Q. & Schaufeli, W. B. (2009). The factorial validity of the Maslach burnout inventory: Student survey in China. *Psychological Report*, 105(2), 394-408.

Jacobs, S. & Dodd, D. (2003). Student burnout as a function of personality, social support, and workload. *Journal of College Students Development*, 44(3), 291-303.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

Kutsal, D. (2009). *Lise öğrencilerinin tükenmişliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Lingard, H. (2007). Conflict between paid work and study: Does it impact upon students' burnout and satisfaction with university life? *Journal of Education in the Built Environment*, 2, 90-109.

Maslach C. & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout*. CA: Jossey-Bass.

Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Reviews Psychology*, 52(1), 397-422.

McCarthy, M. E., Pretty, G. M. H. & Catano, V. (1990). Psychological sense of community and student burnout. *Journal of College Student Development*, 31, 211-216.

McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence-based inquiry* (6th ed.). Boston: Pearson Education Ltd.

MEB. (2008). *Ortaöğretime geçiş sistemi rehber kitabı*. Ankara: Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.

MEB. (2007). *Ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı kılavuzu*. Ankara: Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Yayınları.

Meier, S. F. & Schmeck, R. R. (1985). The burned-out college student: A descriptive profile. *Journal of College Student Personnel*, 1, 63-69.

Ören, N. & Türkoğlu, H. (2006). Öğretmen adaylarında tükenmişlik. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, XXX.

Özcan, S. & Açıık, F. (2011). SBS Türkçe sorularıyla Türkçe ders kitaplarındaki soruların örtüşme düzeyi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16(4), 355-370.

Pines, A. M. & Keinan, G. (2005). Stress and burnout: The significant difference. *Personality and Individual Differences*, 39, 625-635.

Pines, A., Aronson, E. & Kafry D. (1981). *Burnout: From tedium to personal growth*. New York: The Free Press.

Potter, B. A. (2005). *Overcoming job burnout: How to renew enthusiasm for work*. California: Ronin Publishing.

Powers, S. & Gose, K. F. (1986). Reliability and construct validity of the Maslach burnout inventory in a sample of university students. *Educational and Psychological Measurement*, 36, 251-257.

Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Schaufeli, W. B. & Salanova, M. (2007). Efficacy or inefficacy, that's the question: Burnout and engagement, and their relationships with efficacy beliefs. *Anxiety, Coping and Stress*, 20, 177-196.

Schaufeli, W. B., Martinez, I., Pinto, A. M., Salanova, M. & Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 464-481.

Tatar, M. & Horenczyk, G. (2003). Diversity-related burnout among teachers. *Teaching and Teacher Education*, 19, 397-408.

Uludağ, O. & Yaratın, H. (2010). The effect of burnout on engagement: An empirical study on tourism students. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport, and Tourism Education*, 9(1), 13-23.

Woodrum, A. (2005). State-mandated testing and cultural resistance in Appalachian schools: Competing values an expectations. *Journal of Research in Rural Education*, 19, 1-9.

Yang, H. J. & Cheng, K. F. (2005). An investigation the factors affecting MIS student burnout in technical-vocational college. *Computers in Human Behavior*, 21, 917-932.

Yang, H. J. & Farn, C. K. (2005). An investigation the factors affecting MIS student burnout in technical-vocational college. *Computers in Human Behavior*, 21, 917-932.

Yang, H. J. (2004). Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwan's technical-vocational colleges. *International Journal of Educational Development*, 24, 283-301.

Zhang, Y., Gan, Y. Q. & Zhang, Y. W. (2005). The reliability and validity of MBI-SS and academic characteristics affecting burnout. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 13, 383-385.

İletişim:

Gökhan BAŞ

Selçuk Üniversitesi

Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi

E-Posta: gokhanbas51@gmail.com

Bilim ve Sanat Merkezlerine Devam Eden Üstün Yetenekli Öğrencilerin Fen Tutumlarının İncelenmesi: Denizli BİLSEM Örneği

KADİR BİLEN

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

Özet. Bu araştırmada, Denizli Bilim ve Sanat Merkezine (BİLSEM) devam eden üstün yetenekli öğrencilerin fen tutumlarının; öğrencilerin cinsiyeti, öğrenme stilleri ve ailelerinin eğitim düzeyi gibi değişkenlere bağlı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini 2010–2011 eğitim-öğretim yılında Denizli Bilsem devam eden 34 ilköğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin fene karşı tutumları belirlemek için Köse (2004) tarafından geliştirilen “Fen Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde, frekans, yüzde ve aritmetik ortalamalar için Mann-Whitney U ve varyans analizlerinde Kruskal Wallis H analiz tekniklerinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçları öğrencilerin fene karşı tutumlarının cinsiyet, öğrenme stili ve aile eğitim düzeyine göre farklılık göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Fen eğitimi, fen tutumu, bilim ve sanat merkezi üstün yetenekli öğrenci

Attitudes Towards Science of The Gifted Students Studying At Science And Art Center: A Case Study From Denizli

Abstract. The purpose of this research is to examine the attitudes of primary students that study at gifted students' school (BİLSEM). A total of 34 primary school students participated in the research in Denizli BİLSEM schools in 2010-2011 academic year. As data gathering tool "Science Attitude Scale" developed by Köse (2004) was used in the study in the form of survey model. In data analysis phase, frequency, percentage, arithmetic mean, Mann-Whitney U and one way variance analysis Kruskal Wallis H were used. According to the results of the study, gifted students have positive attitudes towards science. Another result indicated that gifted students' attitudes towards science showed significant differences according to "gender" "learning style" and education levels of the parents variants.

Key Words: Science education, science attitudes, science and art centers, gifted students.

Üstün yeteneklilik kavramı birçok eğitimci tarafından farklı tanımlanmış ve farklı parametrelerle açıklanmaya çalışılmıştır. Üstün yetenekliler, farklı türden insanlar değil, bütün insanlarda bulunan özelliklerin dağılımı, sıklığı, zamanlaması ve kompozisyonu açısından farklılık gösteren bireylerdir (Akarsu, 2001). Üstün yeteneklilik ortalamanın üzerinde bir kabiliyet, yaratıcı düşünme ve görev sorumluluğunun bileşkesi olarak tanımlanmaktadır. Üstün yetenekli öğrencilerde bu üç özellik mutlaka bulunmak zorundadır. Üstün yetenekli çocuklar yukarıda belirtilen özelliklere ve bunları geliştirebilecek potansiyele sahip bireylerdir. Bu çocuklar normal programlar yolu ile sağlanamayan geniş kapsamlı eğitim olanaklarına ihtiyaç duyarlar (Renzulli & Reis, 1985). Ülkemizdeki bu tür çalışmalar daha çok bireysel olarak yürütülmüştür. 1960'lı yıllarda özel üst sınıfların açılması ile üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi daha kapsamlı olarak ele alınmış fakat uygulamada karşılaşılan bazı problemlerden dolayı vazgeçilmiştir. 1980'li yıllarda konu tekrar gündeme alınmış ve projeler geliştirilmiştir. Bu projeler yardımı ile 1993 yılında Ankara, İstanbul, İzmir, Denizli ve Bayburt illerinde Bilim-Sanat Merkezleri adı altında yetenek geliştirme merkezleri kurulmuştur (Gökdere ve diğ., 2003). 2004 yılı itibari ile ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde, öğrenci kabul edebilen 19 Bilim Sanat Merkezinin varlığı bu eğitim alanına önem verilmeye başlandığının bir göstergesidir.

Milli Eğitim Bakanlığı 1993 yılında, üstün yetenekli çocukların eğitimiyle ilgili bir proje çalışmasına başlamıştır. Bu çalışmaların bir sonucu olarak, gruplama yöntemine dayalı eğitim programına uygun olacak şekilde, üstün yetenekli çocukların haftanın birkaç günü eğitim alacakları ve bu yolla, mevcut yeteneklerini geliştirebilecekleri eğitim merkezleri açılmıştır. Bu eğitim merkezlerinde, hem bilim alanında hem de sanat alanında üstün yetenekli çocuklar eğitim almaktadırlar. Bu nedenle, bu kurumların isimleri Bilim Sanat Merkezleri olarak kabul edilmiştir (Tebliğler Dergisi, 2001). Ülkemizde üstün yetenekli çocukların eğitimi ile ilgili bu türden çalışmalar başlatılmasına rağmen, üstün yetenekli çocukların öğretmenlerinin eğitimine çok fazla önem verilememektedir. Bu alanda çalışan öğretmenler, hizmet öncesi eğitimleri boyunca, üstün yeteneklilerin eğitimi ve özellikleri ile ilgili hiçbir ders almadan mezun olmaktadır. Bunun yanında, hem bu alanda öğretmen seçimine hem de seçilen öğretmenlerin meslekî gelişimlerinin sağlanmasına yönelik sistemli ve programlı bir faaliyetin mevcut olmaması dikkat çekmektedir (Gökdere ve Küçük, 2003). MEB Tebliğler Dergisinde yayımlanan Bilim Sanat Merkezleri Yönergesi'nde, bu merkezlerde görev yapan öğretmenlere her yıl periyodik olarak hizmet içi eğitim verileceği belirtilmektedir (Tebliğler Dergisi, 2001). MEB hizmet içi eğitim plânları yıllara göre incelendiği zaman bunun yeterince yerine getirilemediği açık bir şekilde görülmektedir (MEB, 2001; MEB, 2002). Sınırlı sayıda verilen hizmet içi eğitim seminerleri ise, öğretmenlerin branş farklılıkları ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları dikkate alınmadığı için etkili olmamaktadır (Gökdere ve Küçük, 2003).

Türkiye'nin gelişmesinde ve ekonomik anlamda kalkınmasında fen bilimlerinin önemli bir yere sahip olduğu ve bu bağlamda *BİLSEM*'lere devam eden üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin ileride özellikle ülkemizdeki bilimsel ve teknolojik gelişmelerde önemli roller üstleneceği gibi gerçekler göz önüne alındığında, bu merkezlerde verilen "*Fen Eğitiminin*" dikkatli bir şekilde incelenmesi gerekmektedir.

Fen eğitimi zihinsel alan eğitiminin en önemli bölümlerinden birini oluşturmaktadır. Zihinsel olarak üstün yetenekli öğrenciler ise fen bilimlerine büyük ilgi duyarlar ve fen alanında yapılan çalışmalar öğrencilerin meraklanmasına, araştırma yapmasına neden olur. Özellikle, laboratuvar, proje ve bilgisayar destekli yapılan fen eğitiminin üstün yetenekli öğrencilerin fen derslerine karşı istek ve azimlerini desteklediği gözlemlenmiştir (Hoover, 1989). Bu nedenle, *BİLSEM*'ler de eğitim

programını olarak hem üstün yetenekli öğrencilerin hem de fen derslerinin özellikleri dikkate alınarak proje temelli modüler yapı tercih edilmiştir. Tercih edilen bu program, önerilecek etkinliklerin proje çalışmasını temel almış olmasını ve geliştirilen etkinliklerin uygulanabilir olabilmeleri için ise fen konularına uyumlu modellerin tercih edilmesi gerekliliğini zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda, ülkemiz şartları dikkate alındığında, mevcut ihtiyaçlarımıza cevap verecek önemli modellerden bir tanesinin halen Amerika da uygulanan üç aşamalı “*Purdue Modeli*” olduğu düşünülmektedir. (Çepni, Gökdere & Küçük, 2002).

Gardner (1975) fene yönelik tutumu, “Fen öğrenmeyi, nesnelere, insanları, hareketleri, durumları belli yöntemlerle değerlendirmeyi öğrenmek” olarak tanımlamıştır. Fene yönelik tutum fen, fen dersleri, laboratuvar çalışması gibi nesnelere yönelik tutumu içermektedir. Ya da “Feni seviyorum”; “fenden nefret ediyorum” gibi ifadeler fene yönelik tutumu, ifade eden anlatımlar olarak kabul edilebilir. Çünkü bu gibi ifadeler bir çalışma alanında fene yönelik olumlu ya da olumsuz duyguları belirtmektedir (George, 2000). Öğrencilerin fen tutumlarındaki olumlu ve olumsuz gelişmelerin nelere ve nasıl bağlı olduğu, yıllara göre tutumun nasıl değiştiği gibi sorular temel bir araştırma konusu olup, bu alanda geniş literatür taraması niteliğine sahip ulusal (Çakır, Şenler&Taşkın, 2007; Türkmen, 2008) ve uluslararası düzeyde pek çok araştırma mevcuttur (1995; Osborne, Simon & Collins, 2003 Weinburgh).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma da, *BİLSEM*’lere devam etmekte olan ilköğretim I. ve II. kademe öğrencilerin fen tutumlarının; öğrencilerin cinsiyeti, öğrenme stilleri ve ailelerinin eğitim düzeyine bağlı olarak incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu temel amaçlar doğrultusunda, aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmaktadır. İlköğretim I. ve II. kademe öğrencilerinin fene karşı tutumları ile,

- cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- öğrenme stilleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- ailelerinin eğitim düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2010-2011 öğretim döneminde Denizli BİLSEM’de öğrenim gören ilköğretim I. ve II. kademe öğrencileri temsil etmektedir. Bu evrende tesadüfî örneklem seçim yoluyla I. kademededen 10, II. kademededen ise toplam 24 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Bu araştırma, 2010-2011 eğitim-öğretim yılı itibarı ile Denizli BİLSEM’e devam etmekte olan ve fen tutumlarını ölçülmesi için kullanılan “Fene Karşı Tutum Ölçeği” ve “Öğrenme Stilleri Ölçeği” ile sınırlıdır. Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim seviyesi ve cinsiyet ilişkin bilgiler Tablo 1’de, ailelerinin eğitim düzeyine ilişkin bilgiler ise Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 1

Öğrencilerin cinsiyet ve sınıf seviyeleri

Sınıf	Kız	Erkek	Toplam	%
4.sınıf	3	2	5	14.7
5. sınıf	2	3	5	14.7
6.sınıf	4	3	7	20.5
7. sınıf	3	9	12	35.2
8. sınıf	2	3	5	14.7
Toplam	14	20	34	100.0

Tablo 2

Öğrenci Ailelerinin Eğitim Düzeyine İlişkin Bilgiler

Eğitim Düzeyi	Anne	Baba	Toplam
İlkokul	3	3	6
Ortaokul	5	4	9
Lise	11	7	18
Üniversite	15	20	35

Veri Toplama Araçları

Fen Bilgisi Yönelik Tutum Ölçeği: Bu ölçek ilköğretim öğrencilerinin fen bilgisine karşı tutumlarını tespit etmek amacıyla Köse (2004) tarafından geliştirilmiştir. İlköğretim öğrencilerinin fen bilgisine karşı tutumlarının sevgi (2 madde), korku (3 madde), ilgi (5 madde), zevk (7 madde) ve meslek (3 madde) boyutlarını içermektedir. Hazırlanan ölçek 5’li likert tipte olup

10 olumlu, 10 olumsuz ifadeli toplam 20 madde içermektedir. Bu maddeler “Tamamen Katılıyorum, Kısmen Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum ve Hiç Katılmıyorum” olmak üzere beş kategoride ölçeklendirilmiştir. Olumlu ve olumsuz ifadeler tek numaralı ve çift numaralı sayılara eşit olacak şekilde dağıtılmıştır. Ölçek uygulandıktan sonra “Tamamen Katılıyorum” kategorisinden başlayarak sırayla olumlu cümleler 5,4,3,2,1 olarak, olumsuz cümleler ise 1,2,3,4,5 olarak puanlanmıştır. Güvenirlilik Cronbach-alpha katsayısı .82 olarak hesaplanmıştır.

Kolb Öğrenme Stili Envanteri: Veri toplama aracı olarak Kolb Öğrenme Stili Envanteri kullanılmıştır. Envanter 1985 yılında Kolb tarafından geliştirilmiş, geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları yapılmıştır. Envanter 12 maddeden oluşmaktadır. Her bir maddede 4 sözcük yer almaktadır. Envanterin Türkçe’ye çevrilerek güvenirlilik çalışmaları Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından yapılmıştır. Envanter Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Öğretmenlik Sertifikası kurslarına katılan çeşitli alanlardan mezun 62 kadın, 41 erkek toplam 103 yetişkine uygulanmıştır. Öğrencilerin %37’si Fen Bilimlerinden (Matematik, Kimya, Biyoloji), %52’si Sosyal Bilimlerden (Edebiyat, Tarih, Coğrafya, Kütüphanecilik, Sosyoloji, Psikoloji), %12’si de mühendislikten (Fizik, Kimya, Orman, Jeoloji)’dir. 4 temel öğrenme biçimi puanları ile birleştirilmiş puanların güvenirliliği, Cronbach-alpha (n=103) ile hesaplanmıştır. Güvenirlilik katsayıları somut yaşantı için .58, yansıtıcı gözlem için .70, soyut kavramsallaştırma için .71, aktif yaşantı için .65, soyut-somut için .77, aktif yansıtıcı için .76 bulunmuştur.

Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular alt problemlere göre aşağıda sunulmuş ve kısaca yorumları yapılmıştır.

Fen Tutumu-Cinsiyet Arasındaki İlişkisi

Öğrencilerin fene karşı tutumları ile *BİLSEM*’deki cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere, tutum ölçeğinden alınan toplam puanlar için non-parametrik Mann-Whitney U (*MWU*) testi yapıldı ve analiz sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3
Öğrencilerin Cinsiyete Göre Fen Tutum Puanlarına İlişkin Test Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
sevgi	Kız	14	17,50	245,00	140,0	.32
	Erkek	20	17,50	350,00		
korku	Kız	14	16,86	236,00	131,0	.11
	Erkek	20	17,95	359,00		
ilgi	Kız	14	21,14	296,00	89,0	.00
	Erkek	20	14,95	299,00		
zevk	Kız	14	17,21	241,00	136,0	.23
	Erkek	20	17,70	354,00		
meslek	Kız	14	19,50	273,00	112,0	.04
	Erkek	20	16,10	322,00		

Tablo 3'den görüldüğü gibi, üstün yetenekli öğrencilerinin cinsiyetlerine göre toplam fen tutum puanları arasında sevgi, korku ve zevk boyutunda anlamlı bir farklılık yoktur (sevgi boyutu $U=140,00$, $p=0,32>0.05$; korku boyutu $U=131,00$, $p=0,11>0.05$; zevk boyutu $U=136,00$, $p=0,23>0.05$). Ancak ilgi ve meslek boyutunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu tutuma sahip oldukları görülmektedir (ilgi boyutu $U=89,00$, $p=0,00<0.05$; meslek boyutu $U=112,00$, $p=0,041<0.05$).

Fen Tutumu-Öğrenme Stilleri İlişkisi

Öğrencilerin fene karşı tutumları ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere, tutum ölçeğinden alınan toplam puanlar için non-parametrik Kruskal Wallis H (*KWH*) testi yapıldı ve analiz sonuçları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4
Öğrencilerin Öğrenme Stilleri ile Fen Tutum Puanlarına İlişkin MWU Test Sonuçları

Öğrenme Stili	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Birinci Tip (Yerleştiren)	3	17,07	3	.35	0.03
İkinci Tip (Değiştiren)	8	18,75			
Üçüncü Tip (Özümseyen)	12	26,38			
Dördüncü Tip (Ayrıştıran)	11	21,43			

Tablo 4'te görüldüğü gibi, öğrencilerin öğrenme stilleri ile toplam fen tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Özümseyen ve ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip öğrencilerin yerleştiren ve değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilere göre fen tutum toplam puanlarının yüksek olduğu Tablo 4'te görülmektedir (özümseyen: 26,38 ve ayırıştırıcı: 21,43 iken yerleştiren 17:07 ve değiştiren 18,75, $X^2:0.35$ $p<0.05$ 'tir).

Fen Tutumu-Ailenin Eğitim Durumu İlişkisi

Öğrencilerin fene karşı tutumları ile ailelerinin eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere, tutum ölçeğinden alınan toplam puanlar için non-parametrik Kruskal Wallis H (*KWH*) testi yapıldı ve analiz sonuçları Tablo 5 ve Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 5 Öğrencilerin Öğrenme Stilleri ile Fen Tutum Puanlarına İlişkin <i>MWU</i> Test Sonuçları					
Baba Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	X²	p
İlkokul	3	12,00	3	2,73	0,04
Ortaokul	4	13,30			
Lise	7	17,14			
Üniversite	20	19,88			

Tablo 5'te görüldüğü gibi, öğrencilerin baba eğitim düzeyleri ile toplam fen tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Babasının eğitim düzeyi lise ve üniversite olan üstün yetenekli öğrencilerin baba eğitim düzeyi ilkökullük ve ortaokullük olan öğrencilere göre tutumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir ($X^2:2.73$ $p<0.05$).

Tablo 6
Öğrencilerin Öğrenme Stilleri ile Fen Tutum Puanlarına İlişkin *MWU* Test
Sonuçları

Anne Düzeyi	Eğitim	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
İlkokul		3	12,00	3	3,79	0.02
Ortaokul		5	12,80			
Lise		11	14,95			
Üniversite		15	21,30			

Tablo 6’da görüldüğü gibi, öğrencilerin anne eğitim düzeyleri ile toplam fen tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Annesinin eğitim düzeyi lise ve üniversite olan üstün yetenekli öğrencilerin anne eğitim düzeyi ilkokul ve ortaokul olan öğrencilere göre tutumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir ($X^2:3.79$ $p<0.05$).

Tartışma

Öğrencilerin fene karşı tutumlarının belirlenmesine yönelik çalışmalarda, cinsiyete bağlı olarak tutumun nasıl değiştiği konusunda kesin bir yargı söz konusu değildir. Ancak Tablo 3’te görüldüğü gibi kızların erkeklere göre daha olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir. Literatüre bakıldığında Gardner (1975) cinsiyetin öğrencilerin fene karşı tutumlarını belirleyen en önemli faktörlerden bir tanesi olduğunu vurgulamıştır. 1990’lı yıllara kadar olan araştırmalar incelendiğinde, cinsiyet-fen tutum ilişkisi bağlamında çoğunun erkekler lehine (olumlu) sonuçlandığı görülmüştür (Weinburg, 1995; Robertson, 1987). Ancak, Osborne, Simon ve Collins (2003) özellikle son yıllarda yapılan araştırmaları incelediğinde, cinsiyetin tutum üzerinde çok küçük bir etkisi olduğu sonucuna varmıştır.

Papanastasiou (2002) öğrencilerin fene yönelik tutumlarını en az etkileyen faktörün (feni öğrenme, aile ve toplum desteği, okul ortamı, ailelerin eğitim alt yapısı faktörleri arasından) ailelerin eğitim alt yapısı olduğunu belirtmiştir. Genç (2001) araştırmasında Fen Bilgisi dersine yönelik olumsuz tutuma sahip olan öğrencilerin sebep olarak ailelerini ve öğretmenlerini gösterdiğini vurgulamıştır. Bu çalışmada ise öğrencilerin ailelerinin eğitim düzeyleri ile ilişkili olduğu Tablo 5 ve Tablo 6’da görülmektedir. Üniversite ve lise mezunu anne babaya sahip çocuklar fene karşı daha olumlu tutum göstermişlerdir. Bu konuda literatüre bakıldığında toplum içerisinde sivrilmiş ve ün yapmış üstün yetenekli

ve zekalı bireylerin ailelerinin sosyoekonomik düzeylerinin ve buna bağlı olarak ailelerin eğitim düzeylerinin rapor edildiği bir araştırmada, bu kişilerin yaklaşık %18 soylu ve zengin, %41 yüksek eğitilmiş, %31 iş adamı ve tüccar, kalan diğer kısmının ise sanatkarlardan ve tarım işçilerinden oluştuğu saptanmıştır (Enç, Çağlar & Özsoy, 1975). Benzer bir araştırmada ise, 8-13 yaş grubu öğrenciler içerisinde üstün yetenekli olarak belirlenen çocukların ailelerinin %50 yüksek meslek, %37 iş adamı ve memur ve kalan diğer kısmının ise işçi ailelerinden oluştuğu saptanmıştır (Enç, Çağlar & Özsoy, 1975). Son yıllarda yapılan bazı araştırmalarda (Robinson&Olszewski, 1997) ise bu verilere paralel olarak, üstün yetenekli ve zekalı öğrencilerinde çoğunlukla orta ve yüksek sosyoekonomik duruma sahip ailelerden geldikleri belirtilmiştir. Dağlıoğlu (2004) tarafından ülkemizde yürütülen ve 5-6 yaş grubu üstün yetenekli-zekalı öğrencileri konu alan bir çalışmada belirlenen öğrencilerin annelerinin %10-İlk-Orta ve Lise, %69-Üniversite, %20,7'sinde lisans üstü düzeyde eğitime sahip oldukları, benzer şekilde babanın eğitim düzeyi için ise %17,2-İlk-Orta ve Lise, %62,2- Üniversite, %20,7 oranında ise yüksek lisans eğitimi aldıkları vurgulanmıştır. Külçe (2005) çalışma sonucunun bulguları ile bu çalışmanın bulguları da paralellik göstermektedir.

Öneriler

Daha büyük bir örneklemede üstün yetenekli öğrencilerin sınıf düzeyine göre fene yönelik tutumları incelenebilir.

Fen ve Teknoloji dersinin ilköğretim I.kademede sınıf öğretmenleri verirken II.kademede Fen ve Teknoloji öğretmenleri verdiği için her iki kademedeki öğrencilerin fene yönelik tutumları karşılaştırılabilir.

Ülkemizin diğer bilim ve sanat merkezlerinde eğitim gören öğrenciler arasında fene yönelik tutumları karşılaştırılabilir.

Üstün yetenekli öğrencilerin fene yönelik tutumları başka değişkenler açısından incelenebilir.

Kaynaklar/References

- Akarsu, F. (2001). *Üstün yetenekli çocuklar*. Ankara: Eduser Yayınları
- Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B. (1993). Kolb öğrenme stili envanteri. *Eğitim ve Bilim*, 87, 37-47.
- Çakır, N. K., Şenler, B., Taşkın, B. G. (2007). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin fen bilgisi dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (4), 637-655.
- Dağlıoğlu, E. (2004), *Üstün Yetenekli çocuklar bildiriler kitabı*. A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili, M. R. Şirin (eds), 1. Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi, 6 Eylül 2004-İstanbul: Bildiriler (s.75-84). İstanbul:Çocuk Vakfı Yayınları.
- Enç, M., Çağlar D., Özsoy, Y. (1975). *Özel eğitime giriş* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Kalite Matbaası.
- Gardner, P. L. (1975). Attitudes to science, *Studies in Science Education*, 2 (1),1-41.
- Genç, M. 2001, *İlköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin fen bilgisi dersine karşı tutumlarının değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Gökdere, M. & Küçük, M.. (2003a). Üstün Yetenekli Çocukların Fen Eğitimindeki Durum: Türkiye Örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (1), 101–124.
- Gökdere M. Küçük M. ve Çepni, S. (2003b). Gifted science education in turkey: gifted teachers' selection, perspectives and needs. *Asia- Pacific Forum on Science Learning and Teaching*. 4 (2).1-8.
- Köse, S. (2004). *Fen bilgisi öğretmen adaylarında fotosentez ve bitkilerde solunum konularında görülen kavram yanlışlarının giderilmesinde kavram haritalarıyla verilen kavram değişim metinlerinin etkisi*. Yayımlanmış doktora tezi, KTÜ, Trabzon.
- Külçe, C. (2005). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen bilgisi dersine yönelik tutumları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- MEB. (2001). *Hizmet içi eğitim program kitapçığı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2002). *Hizmet içi eğitim program kitapçığı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Osborne, J., Simon, S., Collins, S. (2003) Attitudes towards science: a review of the literature and its implications, *International Journal of Science Education*, 25 (9), 1049-1079.
- Papanastasiou, C. ,(2002) School teaching and family influence on student attitudes toward science: based on TIMMS (the Third International Mathematics and Science Study) Data for Cyprus, *Studies in Educational Evaluation*, 28(1), 71-76.
- Renzulli, J.S, & Reis, S. M. (1985). *The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for educational excellence*. Mansfield Center,CT: Creative Learning Press.
- Robertson, I, J. (1987). Girls and boys and practical science. *International Journal of Science Education*, 9 (1), 505–518.

Robinson, N., Olszewski M.(1997). Gifted and talented children: issues for pediatricians, *Pediatrics in Rewiev*, 18, 83-90.

Tebliğler Dergisi (2001) *Milli eğitim bakanlığı bilim ve sanat merkezleri yönergesi*. [http://orgm.meb.gov.tr/Mevzuat/yonergeler/Bilim_Sanat_Yeni_Yonerge .doc](http://orgm.meb.gov.tr/Mevzuat/yonergeler/Bilim_Sanat_Yeni_Yonerge.doc), 10.03.2010 tarihinde alındı.

Terci, H., Aydın, M. & Orbay, M. (2008) Bilim ve sanat merkezlerine devam eden öğrencilerin fen tutumlarının incelenmesi: Amasya BİLSEM Örneği. Üstün Zekalı ve Yetenekli Çocuklar Kongresi, 16-17 Mayıs 2008, Ankara

Türkmen, L. (2008). Sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören birinci sınıf düzeyinden dördüncü sınıf düzeyine gelen öğretmen adaylarının fen bilimlerine ve öğretimine yönelik tutumları, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 91-106.

Weinburgh, M.H. (1995). Gender differences in student attitudes toward science: a meta-analysis of the literature from 1970 to 1991. *Journal of Research in Science Teaching*, 32, 387–398.

İletişim:

Kadir Bilen

Kahraman Maraş Sütçü İmam Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

Avşar Kampüsü- K. Maraş, Türkiye

E-Posta: kadirbilen@gmail.com

Örgütsel Stres Kaynakları: Kavramsal Bir Çözümleme

KEMAL ARICAN
Kaynaşlı İlköğretim Okulu

Özet. Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel stres kaynaklarını saptamaktır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Pehlivan tarafından geliştirilen ve 47 yönetici ve 256 öğretmenden dönen toplam 303 anket yolu ile elde edilen verilerin analizinde frekans, ortalama, varyans analizi, t-testi ve Tukey B Testi kullanılarak yorumlanmıştır. Yönetici ve sınıf öğretmenlerinin en fazla stres yaratan etmenlerle ilgili görüşleri; ücretin yetersizliği, personel değerlendirmede adaletsizlikler, görev sırasında tarafsız kalabilmenin güçlüğü, işyerinde dedikodu yapılması ve moral bozukluğu olarak belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel stres kaynaklar, örgütsel stres kaynakları modeli

The Sources of Organizational Stress

Abstract. The purpose of this study was to examine the sources of organizational stress in primary schools' principals and teachers in Düzce. This is a survey-type research. The questionnaire was developed by Pehlivan and the data was collected from 47 principals and 256 teachers. And a total of 303 questionnaires were included in the statistical analysis. The data gathered were analyzed by using the Analysis of Variance, the t-test and Tukey B Test, and some descriptive statistics: average, standard deviation, frequency and percentage. The opinions of the principals and teachers about the factors causing stress have been determined such as; insufficient salary, injustice in personnel evaluation, the difficulty of being neutral during the duty, gossiping at work and demoralization.

Key Words: Sources of organizational stress, organizational stress, principals

Modern zamanların problemi olan stres, modern toplum olmanın, çok hızlı ve hareketli yaşamının sonucu olarak yaşantımızın doğal bir parçası haline gelmiştir. İçinde bulunduğumuz yüzyılda insanlar hangi işi yaparlarsa yapsınlar yaşamlarının büyük bir bölümünü kendi yeteneklerini ve sınırlarını zorlayarak sürdürmektedirler. Kişi ister bir kamu ya da özel kesim örgütünün üyesi olarak yaşamını kazansın, isterse bir örgüte doğrudan doğruya bağımlı olmaksızın hizmet sunsun, stres kavramıyla tanışması kaçınılmaz olmaktadır.

Çağcıl insanın içinde bulunduğu çelişkiler ve çatışmaların çoğu insanın var oluşunun değil, tarihsel koşulların ve bu koşulların gerektirdiği toplumsal düzenden, yanlış eğitim uygulamalarından kaynaklanmaktadır. İnsanların içinden çıkılmazmış gibi görünen karmaşık sorunları yine insanların kendi eseridir ve bu sorunları da çözmek yine kendi elindedir. Ancak sorunların ortaya çıkışı nasıl uzun zaman aldıysa çözümleri de uzun zaman alacaktır. Burada umutsuzluğa kapılmamak gerekir. Çünkü insanlar, kendi sorunlarına çözüm bulacak yetenektedirler (Çetinkanat,1997,94).

Feitler ve Tokar (1986)'a göre işgörenin örgüte ve işe uyumunda karşılaştığı sorunlar onun sağlığını tehlikeye düşürür. Stres de işgörenin uyumunu zorlaştıran, uyum sorunlarına eşlik eden, işgörenin bedensel ve ruhsal sağlığını tehdit eden, verimini düşüren önemli etkenlerden biridir. Bir örgütte stres yaratan etkenler her zaman vardır ve uyum sürekli bir süreçtir. Monat ve Lazarus, içsel ve dışsal taleplerin bireyin uyum kaynaklarını aşması veya ona külfet olması durumunda stres tepkisinin ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Schafer (1987)'a göre strese direnme, beden ve zihinde meydana gelen yıpranma ve hırpalanma ancak tam bir uyumla önlenebilir. Uyum sürecinden kaynaklanan stres sonucunda bedensel hastalık ve duygusal karışıklık sık karşılaşılan sorunlardır (Pehlivan,1993,3).

Stres örgütlerde gerek yönetici davranışını, gerekse işgören davranışını olumsuz yönde etkilemekte, örgütün verimsiz ve çalışan bireylerin mutsuz olmasına yol açmaktadır (Akgün ve Kemaloğlu,1991,215).

Okul dediğimiz örgütün en önemli ve açık özelliği, üzerinde çalıştığı hammaddenin toplumdan gelen ve topluma giden insan oluşudur. Böylece, okulun birey boyutu kurum boyutundan daha duyarlı, informal yanı formal yanından daha ağır, etki alanı yetki alanından daha geniştir. Gerçekten sosyal bir sistem olarak kurulması ve çalışması gereken okul ortamında, davranış bilimleri ve insan ilişkilerinin yeri bu bakımlardan büyük önem taşır (Bursalıoğlu,1999,33).

Kuşkusuz, hammaddesi insan olan eğitim örgütlerinde stresten kaçınmak olası değildir. Aksine strese neden olabilecek birçok faktör bu örgütlerin bünyesinde barınmaktadır. Özellikle sistemin öğretmen boyutunda stresle ilgili hastalıkların her geçen gün daha çok yaygınlaşması ve stresin doğrudan doğruya verimliliği etkilemesi, birçok araştırmaya konu olduğu gibi, araştırmacı tarafından da büyük bir ilgiyle bu problemin üzerine gidilmesi sürecini ortaya çıkarmıştır.

Okullar demokratik bir yapının oluşturulması ve sürdürülmesi gereken kuruluşlardır. Okul ikliminin demokratikleştirilmesi daha doyumlu ve üretici bir öğretmen potansiyelinin oluşturulmasını sağlayacaktır. Bunun başarılması ise öğretmenlerin diğer gereksinimlerinin yanında psikolojik gereksinimlerinin de karşılanmasını zorunlu kılmaktadır.

Okullar da birer iş çevresi olarak bazı beklentiler üretirler. Bu beklentiler günümüzde giderek değişmektedir. Öğretmen ve öğrenciler artık kendi özelliklerine göre okulların inşa edilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Okulların işi kolaylaştıracak bir nitelikte tasarlanması öğretmen ve öğrencilerin istekleri olarak belirlemektedir (Ergin,1995,190).

Öğretmen bir insandır. İyi bir öğretmenin nitelikleri ile insan olmak arasındaki ilişkiyi tanımlamak gerekir. Çağımız insanının sorunlarından öğretmeni soyutlama olanağı yoktur (Güler,1998,21).

Birçok okulda öğretmen stresinin salgın hastalık boyutlarına ulaştığı görülmektedir. Mesleki stresin, çok sayıda öğretmenin kendi mesleğinden elde ettiği doyumunu azalttığı ortadadır. Bu durum birçok öğretmenin alternatif kariyer tercihi yapmasına ve öğretmenlerin tükenmiş enerjisi sınıfa getirmesine neden olmaktadır.

Stresle başa çıkmada öğretmenlere yardım etmek için belirli stres faktörlerini tanımlamak zorunludur. İlk olarak mesleki stres faktörleri tanımlanmalı, öğretmenlerin stresle başa çıkmaları ve stresi azaltmayı öğrenmelerine yardım etmek için stratejiler geliştirilebilmelidir. Kaynağı bilinen stres sağaltıcı bir etkiye sahip olabilir. Selye, sadece bilinen gerçeğin insanı incittiğini, ancak onun da iyileştirici bir doğal güce sahip olduğunu ifade etmektedir (Brown,1984,3).

Stres Kavramı

“Stres” Latince’den türemiş ve İngiliz dilinde kullanılan bir terimdir. İnsanla ve canlılarla ilgili durumu tanımlamada kullanılan bir kelime olmadan önce, fizik ve mühendislik bilimlerinde kullanılmıştır.

“Stres” Latince’de “Estrictia”, eski Fransızca’da “Estrece” kelimelerinden gelir. Webster sözlüğünde kelimenin isim olarak sekiz, fiil olarak dört farklı anlamı vardır. İsim olarak birinci anlamı zorlanma, gerilme ve baskıdır. 17.yy’da felaket, bela, musibet, dert, keder, elem gibi anlamlarda kullanılmış, 18 ve 19.yy’larda kavrama yüklenen anlam değişmiş ve güç, baskı, zor gibi anlamlarda objelere, kişiye, organa veya ruhsal yapıya yönelik kullanılmıştır. Buna bağlı olarak da stres, nesne ve kişinin bu tür güçlerin etkisi ile biçiminin bozulmasına, çarpıtılmasına karşı bir direnç anlamında kullanılmaya başlanmıştır. Ayrıca kelime “bütünlüğünü koruma” ve “esas durumuna dönmek için çaba harcama” halini de ifade eder (Baltaş ve Baltaş,1998,298).

Stres, sonucu önem taşıyan ve baştan belli olmayan herhangi bir durum ya da olguyla ilişkili bir fırsat, zorlama veya bir istem karşısında bireyin yaşadığı bir durumdur. Stres, aşırı ve genellikle istenmeyen uyarılara ve çevredeki tehdit edici olaylara karşı bireyde gelişen fizyolojik ve psikolojik tepkileri ifade eder. (Tınaz, 2005,35-36). Stres, örgütsel verimsizliğe, hastalıklar nedeniyle devamsızlığa, kalitenin düşmesine, endişenin artmasına, sağlık tedbiri ile ilgili maliyetlerin artmasına neden olan bir faktördür (Gül, 2007,321). Kavramsal olarak stres ise, algılanan çevresel tehditlere bireyin fiziksel ve ruhsal bir tepki verme eylemi olarak tanımlanmaktadır (Özmutaf, 2006,75).

Hans Selye stresi vücudun herhangi bir talebe karşı verdiği belirsiz bir yanıt olarak tanımlamıştır. Stresin vücut fonksiyonlarının normal bir parçası olduğunu ve ondan kaçmanın mümkün olmadığını vurgulamıştır. Stresin tümüyle yok olması ancak ölümle meydana gelir. Stres genellikle negatif bir düşüncedir, bununla birlikte, sadece nahoş olmayabilir, pozitifdir de. Bu yüzden stres olumlu ve olumsuz bakış açılarıyla tarif edilir. Selye’ye göre eustress, başarıma, kazanma ve hayattaki istenilir olaylarla birlikte stresten söz eder. Aksine distress, bireyin kendisini güvensiz, yetersiz ve çaresiz hissettiği zamanlarda meydana gelir. Bu iki tür stres, azalan bir enerji rezervine sahip olan bir kişi ile başka bir bireyi farklı olarak etkiler, bununla birlikte distress, bu enerjiyi eustres’ten çok daha hızlı bir oranda tüketir (Brown,1984,3).

Doğal olarak stresin kendisi iyi veya kötü değildir. Strese verilen tepki ve stresin bireyi etkileme derecesi bireylerin kendilerine bağlıdır. Başka bir deyişle, belirli bir durum ve yalnızca bireysel özellikler bir olayın üzüntülü ya da kederli olup olmadığı konusundaki bireyin algısını geniş ölçüde belirleyecektir.

Allen'e göre Selye'nin tanımındaki bazı öğelerin açıklığa kavuşturulması gerekmektedir. İlk olarak, stres, "bedenin bir tepkisidir." Bunu anlamı, stresin fiziksel bir durum olması ve fizyolojik bir tepki meydana getirmesidir. Buna göre stres fizyolojik bir durumdur ve endişe, kaygı, depresyon veya engellenme değildir. Bu zihinsel durumlar, fizyolojik tepki için başlatıcı olabilirler, ancak kendileri stres değildir. Bazen psikoloji literatüründe kaygı ile stres eş anlamlı kullanılmıştır. Kaygı stresi hızlandırabilir, fakat stresin kendisi değildir. Geç kalındığında kırmızı ışıkta durmak zorunda kalınması stres değildir. Stres, bedenin olaya yanıtıdır. Stresi başlatan çevresel uyarıcı etkenlere "stres yapıcı: stresör" denir. Bir stres yapıcı, nedendir, stres ise fizyolojik veya psikolojik etki veya sonuçtur (Pehlivan,1993,10).

Birçok uzman stresi, bedenin her türlü stres yapıcı etkiye olan tepkisi olarak tanımlar. Stresle ilgili olarak yapılan ilk çalışmalarda stres insan davranışının bir boyutu olarak ele alınmış ve temel olarak "distress-zararlı stres" üzerinde durulmuştur. Araştırma sonuçlarında bazı bireylerin stres karşısında zayıf duruma düşüp ciddi hastalıklara yakalanmalarına karşılık, bazıları için stres, performanslarını artıran bir etken "eustress-yararlı stres" olmuştur. Stres bu boyutta, organizma tarafından bir tehdit olarak yorumlanan uyaranlara organizmanın psikolojik ve fizyolojik tepkilerinin toplamıdır (Pehlivan,1993,10).

Örgütsel Stres Kaynakları

İş yaşamında stres nedenleri çeşitli araştırmacılar tarafından farklı şekillerde ortaya konulmuş ve ele alınmıştır. Bu kapsamda McGrath (1976) örgütsel stres nedenlerini; görev kaynaklı stres (işin zorluğu, belirsizliği ve iş yükünün fazlalığı); role bağlı stres (çatışma, belirsizlik, iş yoğunluğu); davranış ortamından kaynaklanan stres (kalabalığın etkisi vb.); fiziksel çevreden kaynaklanan stres (aşırı soğuk ya da sıcak çalışma ortamı, gürültü vb.); sosyal çevreden doğan stres (bireyler arası anlaşmazlık, özel yaşamla ilgili stres, dışlanma ve yalnızlığa itilme); bireyin kendinden kaynaklanan stres (bireyin kaygı durumu, algılama düzeni vb.) (Ertekin,1993,13) olarak sıralamıştır. Luthans (1992) ise örgütsel stres nedenlerini dört grupta sınıflandırmıştır: (Luthans,1992,403-412) Örgütsel politikalar; örgütün yapısal özellikleri; fiziksel koşullar; örgütsel süreçler.

Ivancevich ve Matteson (1996) ve Cartwright ve diğerleri (1995), stres kaynaklarını işin özellikleri kapsamında ele almışlar ve bunları;

fiziksel çevre koşulları, aşırı veya yetersiz işyükü, vardiyalı çalışma düzeni, otomasyon ve işte tehlike unsurunun varlığı olarak sıralamışlardır. Bumin ve Şengül ise (2000) stres kaynaklarını örgütteki rol davranışları kapsamında ele almışlardır (Ekinci ve Ekici,2003,97). Ross ve Altmaier (1994), işletme içerisinde astlarla, üstlerle ve eş düzeydeki diğer çalışanlarla yaşanan ilişkileri de örgütsel stresin kaynakları olarak değerlendirmişlerdir (Ross ve Altmaier,1994,45). Diğer taraftan Cartwright ve Cooper (1997), örgütte yöneticilerin düşünce ve davranışlarını şekillendirici bir özelliği bulunan örgüt kültürü ve onunla bağlantılı olan örgütsel iklimin biçimlendirdiği politika ve gelenekleri de örgütsel stres nedenleri olarak değerlendirmişlerdir (Ekinci ve Ekici,2003,98).

Eroğlu (1998) ise stres nedenlerini belli başlı altı bölümde toplamıştır (Eroğlu,1998,310-326): Genel stres sebepleri (fizyolojik ve psikolojik denge bozuklukları); fiziki çevre şartları (farklı sıcaklık ve nem oranı, hava basıncı değişimleri, zararlı atmosfer kirlenmeleri, aydınlatma ve gürültü sorunu); ekonomik şartlar (gelir seviyesinin düşüklüğü, işsizlik, enflasyon, aşırı borçlanma, göç, ek gelir için ek iş yapma, haksız kazanç vb); sosyal hayat (sosyal çevre ve davranış düzleminden kaynaklanan endişe ve gerilim, kültürel çeşitlilik, alt kültür, aile, sosyo-kültürel değerler); çalışma hayatı (aşırı iş yükü, rol çatışmaları ve rol belirsizliği, vardiyalı çalışma düzeni, işte tehlike unsurunun varlığı); kişilik yapısı (kişisel ve kalıtsal mizaç tipleri).

Literatürde üretim ve hizmet işletmelerinde çalışan işgörenler üzerinde karşılaştırmalı stres araştırmaları olmamasına rağmen birbirinden bağımsız ayrı çalışmaların yapıldığını söylemek mümkündür. Bu kapsamda, İngiltere’de 14 farklı sektörde 9000 kişi üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada bankacılık, finans ve sigortacılık gibi hizmet sektörlerindeki deneklerin %86’sı stresi en büyük sorun olarak değerlendirmiştir. Bu sektördeki deneklerin %74’ü ağır iş yükünü, %53’ü işten atılma korkusunu, %44’ü işte değişikliği, %39’u çalışma saatlerinin uzunluğunu ve %30’u vardiya uygulamasını en önemli stres kaynakları olarak sıralamışlardır (Veysey, Aralık 2000,23-25).

Ho (1995) tarafından Singapur’da yapılan bir araştırmada kişilik tipinden ve endüstriden bağımsız olarak bütün deneklerin “iş yükü”nü en önemli stres kaynağı olarak algıladığı anlaşılmıştır. Diğer taraftan A tipi kişiliğe sahip olan kişilerin B tipi kişiliğe sahip olan kişilere göre daha fazla strese maruz kaldıkları görülmüştür (Ho,1995,48). Cam (2004) tarafından kamu kesiminde çalışan kadınlar üzerinde yapılan bir diğer

araştırmada ise özellikle stres kaynağı olarak çalışma ortamı ve alt-üst ilişkileri konusunda yoğunlaştığı belirlenmiştir (Cam,2004,11). Okutan ve Tengilimoğlu (2002) tarafından T.C. Devlet Demiryolları atölyelerinde çalışan 604 işçi ve memur üzerinde yapılan stres araştırmasında, deneklerin %65'i ücret yetersizliğini, %70'i vardiyalı çalışmayı, %48'i işten sağlananların kendilerini olumsuz etkilediğini, %48'i sağlık imkânlarının yetersizliğini stres nedeni olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Diğer taraftan iş yoğunluğu, araç-gereç yetersizliği, işi bitirme süresi gibi çalışma ortamının fiziki olumsuzluklarının da çalışanlar için bir stres faktörü olduğu anlaşılmıştır (Okutan ve Tengilimoğlu,2002,38-39).

Sökmen (2005) ise Adana'da faaliyet gösteren 62 otel işletmesi yöneticilerinin stres kaynaklarını araştırmaya yönelik çalışmasında, strese neden olan faktörlerin şu şekilde sıralandığını belirlemiştir (Sökmen,2005,21): Farklı kişilerin kendilerinden farklı beklentiler içinde olması, çalışma saatlerinin uzunluğu, müşterilerin haksız talepleri, işyerinde dedikodu yapılması, önemli kararlar verme zorunluluğu, üstlerle anlaşmazlık, yöneticilerin teşvik etmemesi, iş ortamındaki huzursuzluk, çalışma ortamının gürültülü olması, çalışmaların karşılığını almamak ve moral bozukluğu. Gökdeniz (2005) tarafından üretim işletmesi olarak mobilya sektöründe 100 çalışan üzerinde yapılan bir diğer araştırmada ise strese neden olan kaynakların önem derecesine göre şu şekilde sıralandığı tespit edilmiştir (Gökdeniz,2005,176): Yetki yapısı, üretim yapısı, örgütsel yapı ve iklim, görev yapısı, rol yapısı ve kültürel yapı.

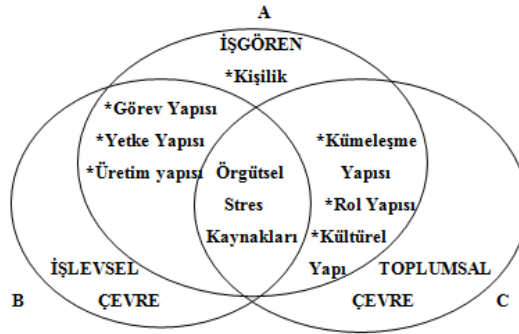
Yıldırım ve diğerlerinin (2004) İzmir'de 32 muhasebe elemanı üzerinde yapmış oldukları stres araştırmasında, kişilerarası ilişkilerin stres kaynağı açısından öncelikli olduğu saptanmıştır. Bunu sırasıyla; ekonomik sorunlar, aile içi sorunlar, zaman baskısı, ekonomik ve politik belirsizlik, yaşam biçimi, işyerinin fiziksel koşulları, sosyal ve kültürel değişmeler ve teknolojik gelişim faktörlerinin izlediği ortaya konulmuştur (Yıldırım ve Diğerleri,2004,16). Karadal (2001), "İş stres düzeyi ile iş tatmini ilişkisi" konulu araştırmasında çalışanlar üzerinde en önemli stres kaynağının, ücret yetersizliği olduğunu belirlemiştir (Karadal,2001,89). Örucü ve Demir de (1999) hizmet sektöründe yapmış oldukları araştırmalarında çalışanlar için stres kaynağı olan en önemli faktörün yetersiz maaş ve ücret durumu olduğunu ortaya koymuşlardır (Örucü ve Demir,1999,73). Örgütlerde strese neden olduğu ifade edilen örgütsel stres kaynakları aşağıda ayrıntıları ile ele alınmaya çalışılmıştır.

Örgüt ve stres, üzerinde düşünülen ve devamlı olarak tartışılan kavramlar olmuşturlardır. Yönetim kavramları, globalleşme, bilgi teknolojileri, kalite anlayışı gibi yeni kavram ve uygulamalarla gelişerek çoğalmakta ve buna bağlı olarak da örgüt kuramları değişmektedir. Örgütlerde yer olan insan unsuru da giderek ön plana çıkmaktadır. Son yıllarda insan ve insan unsuruna verilen önem daha ciddiyetle ele alınmakta ve genel olarak bir bütün içinde düşünülmektedir (Sökmen, 2005,3). Stres önemsenmez, ihmal edilir ve zamanında gerekli önlemler alınmazsa, örgütler için pek çok olumsuzlulara ve kayıplara neden olur. Davranış ya da huylardaki değişimler, meslektaşlarla bozulan ilişkiler, geç kalmalar, bitip tükenmek bilmeyen şikâyetler ve azalan performans bireydeki stresin çok da sağlıklı bir aşamada olmadığını göstergelerindedir. Örgütlerde stres tek bir bireyi ilgilendiren kişisel bir sorun değildir. Stresle ilgili olarak gerekli önlemler alınmadığı ve de gerekli mücadele yapılmadığı takdirde, stresin örgüt içerisinde çalışanlar üzerinde de negatif etkiler ortaya çıkaracağı açıktır (Durna, 2006,323).

Örgütsel Stres Kaynakları Modeli

Pehlivan (1992) tarafından geliştirilen “örgütsel stres kaynakları modeli” aşağıda verilmiştir.

Şekil 1.
Örgütsel Stres Kaynakları Modeli



Örgütsel davranış, işgörenin örgütün işlevsel ve toplumsal çevreleri ile etkileşiminin ürünüdür (Başaran,1990). İşgören ile örgütün işlevsel ve toplumsal çevreleri arasında doğrudan bir ilişki vardır ve bunlar birbiriyle tümleşik bir bütündür. İşgörenler örgütteki işlevsel ve toplumsal çevre ile etkileşerek örgütsel davranışı gerçekleştirirler. İşgörenler bu etkileşim içinde aynı zamanda istenmeyen davranışlarda gösterebilirler. Stres kavramı işgörenin kendisi, işlevsel çevresi ve toplumsal çevresiyle yakından ilgili, işgören davranışını etkileyen ve işgörenin işlevsel ve toplumsal çevreyle etkileşmesi sürecinde ortaya çıkan bir kavram olduğundan, örgütsel stres kaynaklarının örgütsel davranış modeline uygun olarak kurulması gerekmektedir.(Pehlivan, 1993,24).

İşlevsel Çevrenin Görev Yapısına İlişkin Stres Kaynakları

Görev yapısı, örgütün işlerinin görevlere bölünmesi; bu görevlerin bölümlerde, birimlerde bütünleştirilmesi; birimlerin yönetimi kolaylaştıracak biçimde basamaklandırılması ile oluşur. Görev yapısı, işgörenlerden çok makamların birbiriyle ilişkisini düzenleyen bir örüntüdür. Görev yapısı örgütün iskeletidir (Başaran,1991,43). Görev yapısına ilişkin temel stres kaynakları aşağıda açıklanmıştır.

Aşırı İş Yükü: Örgütsel stres faktörlerinden en yaygın olanı iş yüküdür. Belirli bir zaman limiti içinde işi bitirme zorunluluğu, çalışanın işin niteliklerine göre yetersiz olması veya işin standardının yüksek olması anlamındadır. Yetersiz iş yükünün de aynı ölçüde stres yarattığı bilinmektedir (Sabuncuoğlu ve Tüz,1996,146).

İşin Sıkıcı Olması: Devamlı ve çok dikkat isteyen işler sıkıcı ve daha monotondur. Bu gibi işlerde monotonluğun meydana gelmesinin nedeni, aklın tam olarak işle meşgul olmamasındandır. İşçi, ne tam olarak kendini işe verebilmekte ve ne de işi düşünmeden edebilmektedir. Bu durum can sıkıntısına yol açmakta ve bıkkınlık meydana getirmektedir (Eren,1993,157).

Ücret Yetersizliği: Yetersiz kazanç, çalışanın ailesini gerektirdiği gibi besleyemeyeceği, giydiremeyeceği ve yeterli konfora sahip bir evde oturmasını sağlayamayacağı anlamına gelir. Ailenin tatil ve boş vakitlerini geçirmesi ve kendileri için asgari şartları sağlaması ek gelirlerle bağlı olacağı için bu durumdan aile hayatı ve sosyal hayat büyük zarar görecektir (Baltaş ve Baltaş,1998,81). Bunun sonucunda kişi doğal olarak bunalıma girecektir.

Yükselme İmkani: Yükselme, personelin şimdiki işinden, ücret, sosyal saygınlık, yetki sorumluluk gibi etmenler açısından daha fazla tatmin edici bir işe atanması veya geçirilmesidir. Yükselme ile personel, örgütsel hiyerarşide bir üst basamağa çıkar (Can, Akgün ve Kavuncubaşı,1998,128).

Çalışma Saatinin Uzun Olması: Çalışma saatlerinin uzatılması bir dereceye kadar üretimi artırmakla birlikte ortaya birçok sorunlar çıkarmaktadır. Çalışma saatlerinin saptanmasında işçilerin cinsiyetleri, nitelikleri, farklı çalışma koşulları ve işlerin özellikleri dikkate alınmalıdır (Eren,1993,165).

Çalışma Koşulları: Genel olarak, işgörenler, ısı, nemi, havalandırması, ışığı, sessizliği, rahatlığı, tehlikesiz oluşu yönlerinden çalışmaya elverişli koşulları olan işi, iş yerini yeğlemekte, bunlara yüksek değer vermektedir.

Çoğu kez işgörenlerin, kaygı ve düşkünlüklerini, işe karşı olumsuz tutumlarını, psikolojik sorunlarını çalışma koşullarına yansıtarak, bunlardan yakınma yoluyla ortaya çıkardıkları görülür. Bu yüzden, çalışma koşullarından yakınmanın altında başka ne gibi sorunların bulunduğunu araştırmak bunları çözmek işgörenlerin doyumunu yükseltmektedir (Başaran,1991,204).

İşlevsel Çevrenin Yetke Yapısına İlişkin Stres Kaynakları

Bir örgütte üstler astlarını etkileme gücünü örgütün yetke yapısından alırlar. Üstler için astlarını etkileme gücünün kaynağı yalnız yasal erk değildir. En üst yönetmen yetke göçerimi yapmasa bile bir yönetmenin, makamının örgütsel sıradizin içindeki yerinden, kendisinin iş yeterliğinden, kişisel niteliğinden doğan bir erki vardır. Çoğu kez bu erk, bir yönetmene astlarını etkileme gücü vermede yasal erkten daha geçerli olabilmektedir.

Bir örgütün sıradizini, işgöreni örgütsel egemenlik altına alma yönünden görev yapısından daha etkilidir. İşgörenler çoğu kez, görevin gerektirdiklerinden çok, yönetimin istediklerini yapmayı yeğlemek zorunda kalırlar. Yönetimin işgörenden istedikleri, yönetin biçimine göre değişmektedir (Başaran,1991,s.44). Örgütün yetke yapısına ilişkin stres kaynakları aşağıda açıklanmıştır.

Karar Verme: Bir sorunun çözümüne ilişkin olası yollardan en uygun olanın seçilmesi olarak tanımlanabilir (Aydın,1991,s.124). Karar

süreci örgütte değişiklik yapmak, bir çatışmayı önlemek veya çözmek, örgüt üyelerini etkilemek amaçlarıyla kullanılır. Karar yönetimin kalbi ve diğer süreçlerin eksenidir (Bursalıoğlu,1999,80).

Karara Katılma: Yöneticinin çalışanları sadece kas gücü ile işçi kişiler olarak görmekten vazgeçip onları düşünen kişiler olarak görmesi gerekmektedir. Bunun için de belli durumlarda yönetime ve karar alma sürecine katılımlarını sağlamalı ve onları bu konuda teşvik etmelidir (Karaman,2010,135).

Yetkilerin Yetersizliği: Görevler dağıtıldıktan sonra, bu görevleri devralan astların; işlerini yapabilmeleri, bağlantıya girebilmeleri ve kaynakları kullanabilmeleri için yetkileri olmalıdır. Örgüt içinde görev ve yetkiler kişilere değil belli makamlara verilir. Yönetim astlara devrettiği yetkinin kapsamını belirlemelidir. Bu kapsam dağıtılan görevlerle ilgili olmalı, görevlerde bir değişiklik yapılırsa kapsamda da değişiklik yapılmalıdır. Yetkinin kapsamı kesin belirlenmezse uyuşmazlıklara neden olabilir. bu kesinlik örgüt şemaları, el kitapları ve iş tanımlamalarıyla astlara iletilir (Can,1992,127).

Sorumlulukların Verdiği Endişe: Sorumluluk, işe ilişkin faaliyetleri başarma yükümlülüğüdür. Bir işi kabul ederek görevleri yapmayı benimseyen kişi, sorumluluk yüklenmiş demektir. Yetki akımı yukarıdan aşağıya doğru olurken, sorumluluk aşağıdan yukarıya doğru akmaktadır.

Değerlendirmede Adaletsizlikler: Değerlendirmenin amacı uygulamanın başarı derecesini tarafsız olarak belirleyebilmektir. Değerlendirmenin tarafsız olabilmesi için, değerlendirme ölçüsünün uygulamaya girilmeden önce hazırlanması gerekir. Değerlendirme, değerlendiren ile değerlendirilen arasında ortak bir etkileşimdir. Bu bakımdan değerlendirilene de bu eyleme katılma olanağı verilmelidir (Bursalıoğlu,1999,125).

Yöneticilerin Teşvik Etmemesi: Yöneticilerden beklenen şey, insan, makine ve para gibi değerli, fakat örgütlenmemiş kaynaklardan tam olarak yararlanabilmektir. Bundan başka yönetici kurum içi ve dışı etkinlikleri koordine eden ve kuruluşa bağlı elemanları ortak bir amacı gerçekleştirebilmeleri yönünden özendirir, onlarda şevk uyandıran kimselerdir (Arpacı,2010,39).

Okul yöneticisi de öğretim kadrosunu, eğitimin amaçları ve planlar konusunda düşünmeye ve yaratıcılığa yöneltebilir. Hizmet-içi etkinlikleri geliştirebilir. Bireyleri özel ve genel yeteneklerini geliştirmeleri konusunda özendirir. Özgün bir etkileşimi, görüş alışverişini ve danışmalığı sağlayabilir. Bu yollarla öğretim kadrosunun okula, okulun amaçlarına

ve personeline bağlılık duygusu geliştirmesi; bağlanması sağlanabilir. Bu bağlılıklar, işgörenlerin istedik davranış göstermelerinde etkili olurlar. Örgüte, örgütün amaçlarına ve diğer işgörelere bağlılık, birey açısından etkilenme kaynağı olmaktadır. Birey, bu durumda kendisinden beklenen davranışı otorite kullanımına gerek kalmadan gösterebilmektedir. Bu tür etkilerin otorite kullanımından üstün yanları vardır. Bu üstünlük, öğretim kadrosunun moralinin yükseltilmesi, korunması ve girişim konularında yoğunlaşmaktadır. Bilgi, enformasyon ve öğüt, örgütte her yöne akabilir, ama yasal yetki sadece yukarıdan aşağıya bir yön izler (Aydın,1991,154).

İşlevsel Çevrenin Üretim Yapısına İlişkin Stres Kaynakları

İşakımı, örgütün ürün üretmek için görevler arasında kurduğu bağlardan ve işgörenlerin üretimle ilgili etkileşiminden oluşan bir örüntüdür. İşakımı, bir ürünün birden çok kişinin, sırasıyla birbirine göndererek üretmesiyle oluşur. Bir örgütte iki tür işakımı bulunur:

Birinci tür işakımı örgütün amaçlarıyla belirlenen ürünleri üretmek için yapılan işlem ve eylemlerin zincirlenmesinden oluşur. Bu işakımı üretim yapısının temelidir. İkinci tür işakımı ise, örgütün asıl işi olan üretime yardımcı olacak işlem ve eylemler zincirinden oluşur. Birinci tür işakımı örgütün üretim alt sistemlerinde, ikinci tür işakımı ise alışveriş, yaşıatma, uyarılama, yönetim alt sistemlerinde oluşur. İkinci tür işakımı işe dönük olmaktan çok örgüte dönük çalışır; örgüte mal, hizmet, düşünce üreterek dolaylı yardımda bulunur (Başaran,1991,44-45). Üretim yapısına ilişkin stres kaynaklarından bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Zaman Baskısı: Dünyada bütün insanlara demokratik olarak verilmiş tek şey zamandır. Başarılı ve başarısız bütün insanların günleri 24 saat, haftaları 7, ayları 30 gündür. Zamanını iyi düzenleyemeyen bir insan, kaçınılmaz olarak stres altındadır. İçinde yaşadığımız çağın en önemli özelliklerinin başında hiç şüphesiz “zaman darlığı” gelir. Bu öylesine ilginç bir gelişim ve ortak niteliktir ki, büyük bir işletmenin genel müdürü de, bir ev kadını da zaman darlığından veya “zamansızlık”tan şikâyet etmektedir (Baltaş ve Baltaş,1998,273)

Araç-Gereç Yetersizliği: Özellikle eğitim örgütlerinde araç-gereç kullanımı ile başarı arasında doğru orantılı bir ilişki olduğu bilinmektedir. Gerek yöneticilere gerekse öğretmenlere büyük kolaylıklar sağlayan araç-gereçlerin yokluğunda dersler çok monoton bir şekilde, özellikle de tekrar yöntemi kullanılarak anlatılmaktadır. Bu dinlemede olduğu kadar

anlamada da önemli güçlülere neden olmaktadır. Çünkü öğrenciler görsel yollarla daha etkili bir şekilde öğrenebilmekte ve dersler verimli geçmektedir.

Yeteneklerin İşin Gereklarine Uygun Olmaması: Çalışanların bir işi yerine getirebilecek yetenekleri yoksa iş büyük bir stres kaynağı oluşturur. Bazen insanların yetenekleri işe uygun olsa bile karmaşık ve zor bir iş insanları aşırı yorarak strese neden olabilir (Özkalp,1992,301).

Çalışmaların Karşılığını Alamamak: Birey, aldığı karşılığını yaptığı çalışmalara denk olmadığını hissettiği anda hayal kırıklığı yaşar. Bu ise onun strese girmesine yol açabilir. Eğer birey, duygusal bir kişiliğe sahipse stresin derecesi daha da artabilir.

Toplumsal Çevrenin Kümeleşme Yapısına İlişkin Stres Kaynakları

Kümeleşme yapısı, işgörenlerin kendi aralarında kümeleşmesi sonucunda ortaya çıkar. Kümeleşme, görevin gerektirdiği işlem ve eylemleri yapmak için de olabilir. Ne yüzden olursa olsun, birden çok işgörenin bir araya gelerek bir küme oluşturması; bu kümelerin ikincil, üçüncül üyeliklerle birbirine bağlanması, örgüt içinde bir kümeleşme örüntüsünün oluşmasına yol açar. Her küme toplu yaşamayı sürdürmek, birliğini korumak, küme önderini etkili kılmak için kendi içinde, kümeye özgü değer ve düzgüler geliştirirler. Kümenin her üyesinin bunlara dayalı olarak davranması beklenir. Küme içinde herhangi bir üyeye, bunlara aykırı davrandığında, kınanmaktan başlayarak kümeden atılmaya kadar varabilen cezalar uygulanır. Bu cezalardan sakınmak için her üye, kümenin davranış kalıplarına sıkı sıkıya bağlanmak zorunluluğu duyar. Eğer bir küme, örgütün yönetimine karşı koymak için kurulmuş ise, kümenin üyesinden istedikleri daha baskın çıkabilir. Bu durumda kümenin üyesi olan işgören, yasa dışı işlem ve eylemler bile yapabilir (Başaran,1991,46-47). Kümeleşme yapısına ilişkin stres kaynaklarından bazıları aşağıda verilmiştir.

İş Ortamında Huzursuzluk: Eğitim ortamında yönetici ve öğretmenler aynı atmosferi paylaşmak zorundadırlar. Aralarında çıkabilecek en küçük bir anlaşmazlık dahi bu ortamı çekilmez hale getirecektir. Çünkü bu insanlar haftanın beş günü yüz yüze gelecek bir konumda olan insanlardır. Bununla birlikte görevler ve sorumluluklar işbirliği gerektirmektedir. Bundan dolayı yüzeysel ilişkilerle bu birlikteliği sürdürmek olası değildir.

Ast-Üst ve İş Arkadaşlarıyla Anlaşmazlık: Bireyin üstleriyle ilişkilerinde arkadaşlık, güven, saygı ve anlayış hâkim olmalıdır. Eleştirilerinde yapıcı olmayan, bireysel kayırımlar yapan ve diğerlerini ezen üstlerin stres yaratıcı etkileri vardır. Astlarla olan ilişkilerde de anlayış ve karşılıklı saygı ve güven önemlidir. Aynı şeyler bireyin kendi iş arkadaşları için de geçerli olgulardır. Karşılıklı güven ve anlayışa dayalı olmayan ilişkiler bireylerde tedirginlik yaratabilir. Çalıştığı çevreden sosyal destek alamayan bir kimse yalnızlık duygusu içindedir (Özkalp,1992,302).

Toplumsal Desteğin Düzeyi: Çalışanların stresten etkilenme derecesini azaltan veya arttıran bir diğer faktör de sosyal destektir. Diğer bir deyimle bireyin çevresi ve ailesi ile olan bağlarının, ilişkilerinin kuvvet derecesi bireyin stresten etkilenmesini azaltıp çoğaltabilmektedir. İnsanın sosyal bir ihtiyacı olan sosyal destek iki kaynaktan gelmektedir. Bunlar, aile ve yapılan iştir (Özkalp,1992,303).

İş Yerinde Dedikodu Yapılması: Toplumsal kültürümüz kişileri yüzüne karşı eleştirmeye yönelik değildir. İnsanlar genellikle birbirlerine ya birbirlerinin hoşlarına gidecek şeyleri söylemektedir, ya da başkalarıyla ilgili olumsuz düşüncelerini. Bu sebeple toplumumuz insanları kendi başarısızlıklarını ve yetersizliklerini ve özlemlerini başkalarını arkalarından eleştirerek, davranışlarına kendilerine göre anlamlar yükleyerek gidermeye çalışırlar. Bu durum da özellikle iş yerlerinde önemli ölçüde zaman ve enerji kaybına sebep olduğu gibi, kişisel ilişkilerde de gerginliğe yol açar (Baltaş ve Baltaş,1998,91).

Toplumsal Çevrenin Rol Yapısına İlişkin Stres Kaynakları

Rol yapısı, işgörenlerin toplumsal çevre içinde üstlendiği rollerin birbirine kenetlenmesinden oluşur. Rol, bir işgörenden, örgütteki konumu ile ilgili olarak, başkalarının beklediği, istediği işlem ve eylemlerdir. Rol davranışı ise, bu beklenen ya da istenen eylem ve işlemlerin yapılmasıdır. Örgütün geliştirdiği rol yapısı, işgörene, makamı ile dengeli olarak, istediği rolü oynatmak için etkide bulunur. Örgütün rol yapısının gerektirdiklerinden daha değişik işlem ve eylemde bulunan işgören, yasal ve toplumsal yollarla örgütün istediği biçimde rolünü oynamaya yönlendirilir. Böylece rol yapısı da işgörenin davranışını biçimlendiren toplumsal çevrenin değişkenlerinden biri olur (Başaran,1991,48). Bu yapıya ilişkin stres kaynaklarından bazıları aşağıda verilmiştir.

Rol Çatışması: Rol çatışması, bireyin belirli iş rolü içindeki, birbiriyle çatışan iş talepleri arasında kalması veya iş tanımının dışında olduğunu düşündüğü talepleri karşılama zorunluluğu ile kalması sonucu ortaya çıkar. Bireyler kendilerinden farklı davranışlar bekleyen ve işin farklı yönlerini vurgulayan gruplar arasında kaldığı zaman rol çatışmasına girmektedirler. Rol çatışmasına örnek olarak, işin gereklerini yerine getirirken kendisinden katılımcı olması istenen, ancak aynı zamanda da üretim artışı sağlamak için kendisinden yanında çalışanlara baskı yapması istenen bir yöneticinin durumu verilebilir. Bu ikilem çeşitli streslere yol açabilir (Özkalp,1992,301).

İş Gereklileri ile Kişilik Uyumsuzluğu: Örgüt bireyden kendi temel değerleriyle çatışacak türde bir rol veya roller beklediğinde iş gereklileri ile kişilik arasında bir uyumsuzluk meydana gelecektir.

Rol Belirsizliği: Rol belirsizliği bireyin yerine getirmek zorunda olduğu işlerin netleşmemesi ve belirsizliği ile ortaya çıkan bir durumdur. Diğer bir deyimle işin kapsam ve sorumluluğunun açık olmaması durumunda iş belirsizliği ortaya çıkmaktadır. Rol belirsiz ise bu rolü yerine getiren kişi stresli bir ortamda çalışıyor demektir. Çünkü, birey ne yapacağını bilmemektedir. Rol belirsizliği, iş tatminsizliğine, depresyonlara, tansiyon yükselmelerine, kalp çarpıntılarına neden olabilir (Özkalp,1992,301).

Toplumsal Çevrenin Kültürel Yapısına İlişkin Stres Kaynakları

Kültürel yapı, örgüt toplumunca benimsenen değer ve düzgülerden oluşur. Her örgüt, içinde kurulduğu toplumun değer ve düzgülerinin işlevleriyle ilgili olanlarını, işgörenler eliyle örgüte taşır yerleştirir. Yine her örgüt, kendi toplumsal yapısı içinde kimi değer ve düzgüler geliştirir. Örgütün toplumdan aldığı, kendinin geliştirdiği değer ve düzgüler, işgörenlerin örgüt için gereken işlem ve eylemlerini desteklemek, bunların yapılmasını güvence altına almak içindir. Böylece örgütün kültürel yapısının işlevi, örgütün yasal yaptırım gücünü artırmak, desteklemektir (Başaran,1991,45-46). Kültürel yapıya ilişkin stres kaynaklarından bazıları aşağıda verilmiştir.

İş Ortamında Görüş Farklılıkları: İş ortamındaki görüş farklılıkları işle ilgili olabileceği gibi çoğu zaman politik görüş farklılıkları olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireysel olarak hareket edilen ve sürekli bir yarışma ortamının hakim olduğu bir örgütte önemli bir stres kaynağı var demektir. Bu insanların çok kısa sürede yıpranmasına neden olabilmektedir.

İş Çevresindeki Ortak Değer ve Normlara Uyum: Eğer bir işgören, örgütte bir işlemi, bir eylemi yaparken, başkalarının ne diyeceğini düşünerek davranışını yönlendiriyor ise, örgütün toplumsal baskısını benimsiyor demektir. Örgütün toplumsal baskısı, bir işgörenin yaptıklarının kültürel değer ve düzgünlere göre yargılanmasının sonucunda ortaya çıkar. Örgüt toplumu, işgörenin yaptıklarını kültürel değerlere, düzgünlere uygun bulmuyor ise, işgören üzerinde kendine özgü geliştirdiği önleyici, yasaklayıcı, caydırıcı kurallarını kullanır (Başaran,1991,46).

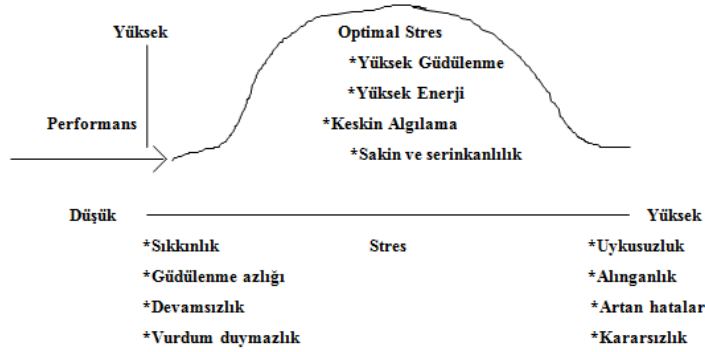
Statü Düşüklüğü: Statü, örgütlerde işgören motivasyonu üzerinde oldukça etkili olan bir faktördür. Genellikle örgüt içinde belirli bir yeri ve statüsü olan birey daha istekli ve verimli bir biçimde çalışmaktadır. Bireyin statüsü yükseldikçe, buna bağlı olarak verimliliği ve iş doyumunu da artmaktadır (Aşıkoğlu,1996,54). Aksi bir durum ise strese neden olabilmektedir.

Moral ve Doyum Düşüklüğü: Gönüllü örgütün amaçları için işgöreni çalışmaya gönüllü kılan ve çalışmasını sürdürmeyi sağlayan bir durumdur. İşten doyum ise, bir işgörenin işini ya da iş yaşamını değerlendirmesi sonucunda duyduğu haz veya ulaştığı olumlu duygusal durumdur. Moral ve doyum birbiriyle yakından ilişkili ve etkileşimli iki kavramdır. Bir örgütte moral ve doyum düşüklüğü işgörenlerde devamsızlık, bıkkınlık, kavgacılık, örgüte zarar verme, işi bırakma, yalancı hastalık, kazalar gibi sonuçlar yaratmaktadır (Başaran,1991,208-209).

Stres Performans İlişkisi

Stresin performans üzerindeki etkisi yapılan araştırmalarda tersine dönmüş - U ilişkisi olarak açıklanmaktadır. Bu ilişki şekil 2'de görülmektedir.

Şekil 2.
Stres-Performans İlişkisi



Buna göre orta derece ya da ılımlı düzeyde stres insan vücudunu canlandırarak tepki gösterme yeteneğini artırır. Bu kişiler görevlerini daha iyi, daha yoğun ve daha çabuk yaparlar. Ancak fazla stres kişi üzerinde elde edilemeyecek istek ve kısıtlamalar koyacağından performansta düşme olur (Can,1992,283). Stresin yapıcı ve yıkıcı olmak üzere iki boyutu vardır.

Yapıcı Stres ve Performansa Etkileri

Az miktarda stresin iş performansını artırdığı bilinmektedir. Örneğin son zamanlarda yapılan bir araştırmada, yeni bir yöneticinin gelmesi veya istemeyerek başka bir işe geçmenin, işe ilişkin daha fazla bilgiye sahip olmak için daha çok araştırma yapmayı gerektirdiği bulunmuştur. Belirli bir düzeydeki stres, işgörenlerin işlerini daha iyi yapmak için yeni ve daha iyi yollar bulmalarını sağlamaktadır. Yapıcı stres birey ve örgüt için yapıcı bir eylem yoludur. Eustress denilen bu tür stres bireyin çevresi ile dengeli bir kişilik kurmasında başarısını artırmaktadır. Yapıcı stres, güdüleme ile eş anlamlı olarak ele alınmalıdır. Güdüleme, insan davranışını, istenilen doğrultuya yönlendiren, belli bir amaç için harekete geçiren güçtür. Güdüleme ile amaçlanan çalışanların örgütte kalmalarının, yaratıcı güçlerini kullanmalarının, iş başarımlarının yükselmesinin sağlanmasıdır. Örgütsel açıdan güdüleme, örgüt üyelerinin çalışmaya başlamalarını, çalışmayı sürdürmelerini ve görevlerini istek ve coşku ile yerine getirmelerini sağlayan düzenlemelerin tümü anlamını taşır (Pehlivan,1993,60-61).

Yıkıcı Stres ve Performansa Etkileri

Yıkıcı stres, işgörenlerin ve örgütlerin işlevini yerine getirememesine yol açar. Orta düzeyde stresin verimliliği artırmasına karşılık, aşırı yüksek düzeydeki stres işgörenin fiziksel ve zihinsel sistemini bozar ve aşırı yüklenmesine neden olur. Yoğun stres altındaki birey, devamsızlık, devir, hata yapma, kazalar, doyumsuzluk ve performans düşüklüğü gibi tepkiler gösterir (Pehlivan,1993,62). Yıkıcı stresin performansa olan etkileri aşağıda sıralanmıştır.

İşe gitmekte isteksizlik, Örgütten ayrılma, Yetersizlik duygusu, İşbirliği sağlayamama, İşte hata yapma, İşten uzaklaşma isteği, İsabetsiz kararlar verme, Nitelik ve nicelik düşmesi.

Stres Kaynaklarına İlişkin Sonuçlar

Görev Yapısına Ait Stres Kaynaklarına İlişkin Sonuçlar

Görev yapısına ilişkin olarak her iki grupta da işyerinin kalabalık olması, işyerinde aydınlatmanın kötü olması az; çalışma ortamının gürültülü olması orta derecede strese neden olmaktadır. Çalışma saatinin uzunluğu, işyükünün ağır olması yöneticilerde çok, sınıf öğretmenlerinde orta derecede strese yol açmaktadır. Yükselme olanağının az olması, beklentilerin açık olmaması yöneticilerde orta, sınıf öğretmenlerinde az; ücretin yetersizliği yöneticilerde orta, sınıf öğretmenlerinde çok; işin sıkıcı olması yöneticilerde çok az, sınıf öğretmenlerinde az derecede strese neden olmaktadır.

Görev yapısı boyutunda yer alan stres faktörleri yöneticilerde öğretmenlere oranla daha fazla strese neden olmaktadır. Kişisel bilgiler açısından yöneticilerin görüşleri arasında .050 düzeyinde cinsiyetlerine göre farklılık bulunmuştur. Buna göre kadınlar erkeklere oranla daha fazla stres yaşamaktadırlar.

Yetke Yapısına Ait Stres Kaynaklarına İlişkin Sonuçlar

Yetke yapısına ilişkin olarak her iki grupta da yöneticilerin teşvik etmemesi, sorumlulukların endişe yaratması, verilen kararların yarattığı vicdani sorumluluk orta; personel değerlendirmede adaletsizlikler olması çok derecede strese neden olmaktadır. Mevzuatın karışık olması, yetkilerin azlığı yöneticilerde çok, sınıf öğretmenlerinde orta; önemli kararlar verme

zorunluluğu, görevle ilgili yetki ve sorumlulukların açıkça belirlenmemiş olması yöneticilerde orta, sınıf öğretmenlerinde az derecede strese neden olmaktadır.

Üretim Yapısına Ait Stres Kaynaklarına İlişkin Sonuçlar

Üretim yapısına ilişkin olarak her iki grupta da görev sırasında tarafsız kalabilmenin güçlüğü çok; beklenen işleri çok kısa bir sürede yapma zorunluluğu orta; çalışmaların karşılığını alamamak az derecede strese neden olmaktadır. Çalışırken kullanılacak araç ve gereçlerin yetersizliği, yeteneklerin yapılan işte tam olarak kullanılmaması yöneticilerde orta, sınıf öğretmenlerinde çok derecede stres yaşanmasına neden olmaktadır.

Kümeleşme Yapısına Ait Stres Kaynaklarına İlişkin Sonuçlar

Kümeleşme yapısına ilişkin olarak her iki grupta da iş arkadaşlarıyla geçimsizlik, üstlerle anlaşmazlık, astlarla anlaşmazlık, iş arkadaşlarıyla ortak ilgilerin bulunmaması az; öğrenci velilerinin haksız talepleri orta derecede strese neden olmaktadır. İş ortamında huzursuzluk yöneticilerde orta, sınıf öğretmenlerinde az; işyerinde dedikodu yapılması yöneticilerde az, sınıf öğretmenlerinde orta derecede strese neden olmaktadır. Kişisel bilgiler açısından yöneticilerin görüşleri arasında .050 düzeyinde cinsiyetlerine göre farklılık bulunmuştur. Buna göre, kadınlar erkeklerden daha fazla stres yaşamaktadırlar.

Rol Yapısına Ait Stres Kaynaklarına İlişkin Sonuçlar

Rol yapısına ilişkin olarak her iki grupta da işyerinde farklı beklentiler olması, iş-kişilik uyumsuzluğu az derecede strese neden olmaktadır.

Kültür Yapısına Ait Stres Kaynaklarına İlişkin Sonuçlar

Kültür yapısına ilişkin olarak her iki grupta da meslektaşların koyduğu kurallara uyma zorunluluğu, mesleğin statüsünün düşük olması az derecede stres yaşanmasına neden olmaktadır. Moral bozukluğu yöneticilerde az, sınıf öğretmenlerinde orta; iş arkadaşlarıyla politik görüş farklılıkları yöneticilerde çok az, sınıf öğretmenlerinde az derecede

stres yaşanmasına yol açmaktadır. Kültür yapısı boyutunda katılımcıların görüşleri arasında .050 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre, öğretmenler yöneticilere oranla daha fazla stres yaşamaktadırlar.

Stres-Performans İlişkisine Ait Sonuçlar

Stresin performansa etkilerine ilişkin olarak her iki grupta da işte kendini yetersiz hissetme, birlikte çalışılan kişilerle işbirliği kuramama, izin veya rapor alarak işten uzaklaşma isteği çok az; işe gitmekte isteksizlik, işte hata yapma, yapılan işin niteliğinin düşmesi az derecede gözlenmiştir. İş çevresine karşı kırıcı davranma, isabetsiz kararlar verme yöneticilerde az, sınıf öğretmenlerinde çok az; işten ayrılmayı düşünme yöneticilerde çok az, sınıf öğretmenlerinde az derecede gözlenmiştir.

Kaynaklar / References

- Açıkalın, Aytaç (1998). *Okul Yöneticiliği*. Pegem Yayınları, Ankara.
- Akgün, Ahmet ve Ali Tunç Kemaloğlu (1991). Stres Yönetimi. *Milli Eğitim Vakfı Dergisi*, Ankara.
- Arıcan, Kemal (1999). *İlköğretim Okullarında Görevli Yönetici Ve Öğretmenlerde Stres Yaratan Durumlar Ve Etkileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Arpacı, Ahmet. (2010). *Yönetim ve Yöneticilik*. Etap Yayınevi, İstanbul.
- Aşıkoğlu, Meral (1996). *Motivasyon*. Üniversite Kitabevi, İstanbul.
- Aydın, Mustafa (1991). *Eğitim Yönetimi*. Hatiboğlu Yayınevi, Ankara.
- Baltaş, Acar-Zuhal (1998). *Stres ve Başa Çıkma Yolları*. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Başaran, İ.Ethem (1991). *Örgütsel Davranış*. Gül Yayınevi, Ankara.
- Brown, June (1984). “*Missouri Teachers Experience Stress*”. Missouri.
- Bursalıoğlu, Ziya (1999). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Pegem Yayınları, Ankara.
- Cam, Erdem (2004). “Çalışma Yaşamında Stres ve Kamu Kesiminde Kadın Çalışanlar”, **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi**.
- Can, Halil. Ahmet Akgün ve Şahin Kavuncubaşı (1998). *Personel Yönetimi*. Siyasal Kitabevi, Ankara.
- Can, Halil (1992). *Organizasyon ve Yönetim*. Adım Yayıncılık, Ankara.
- Çetinkanat, A. Canan (1995). *A.İ.B.Ü. ve ODTÜ'nün Çeşitli Fakültelerindeki Öğretim Elemanlarının İş Doyumu*. Bolu.

Çetinkanat, A. Canan (1997). Gençlik Sorunları ve Rekreasyon. *Bilim ve Teknik*. Mart 1997, s.352.

Durna, U. (2006). “Üniversite Öğrencilerinin Stres Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, **Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, C.XX, S.1, Erzurum.

Ekinci, Hasan ve EKİCİ S.(2003). “Yöneticiler Üzerindeki Etkileri Açısından Stres Kaynakları ve Bir Uygulama”, **U. Ü. İ.İ.B.F. Dergisi**, C. 22, S. 2, 2003, ss.93-111

Eren, Erol (1993). *Yönetim Psikolojisi*. Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş., İstanbul.

Ergin, Akif (1995). *İletişim*. Pegem Yayınları No: 17, Ankara.

Eroğlu F.(1998). **Davranış Bilimleri**. Beta Basım Yayım, İstanbul.

Ertekin, Yücel (1993). **Stres ve Yönetimi**. TODAİE, Ankara.

Gökdeniz, İsmail (2005). “Üretim Sektöründeki İşletmelerin Örgüt İçi Stres Kaynakları ve Mobilyacılık Sektöründe Bir Uygulama”, **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, S.13.

Gül, H. (2007). “İş Stresi, Örgütsel Sağlık ve Performans Arasındaki İlişkiler: Bir Alan Araştırması”, **Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, Aralık.

Güler, Ali (1998). “Öğretmen Yetiştirme”. *Milli Eğitim*. Ocak,Şubat,Mart 1998, S.137.

Ho, J.T.S.(1995). “The Singapore Executive: stres, Personality and Wellbeing”, **Journal of Management Development**, C.14, S.4, 1995, s.47-56

Karadal, H. (2001). “İş Stres Düzeyi İle İş Tatmini İlişkisinin Analizi: Bolu Emniyet Müdürlüğü’nde Bir Araştırma”, **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, S. 2, 2001, s.89

Karaman, Füsün.(2010). *İşletmede Motivasyon ve Verimlilik*. Etap Yayınevi, İstanbul.

Kaya,Y. Kemal (1979). *Eğitim Yönetimi, Kuram ve Türkiye’deki Uygulama*. Doğan Basımevi, Ankara.

Luthans, Fred (1992). **Organizational Behaviour**. Sixth Edition, McGraw-Hill Inc., New York.

Norfolk, Donald (1989). *İş Hayatında Stres Kaynakları*. (Çev.Leyla Serdaroğlu). İstanbul: Form Yayınları, No: 3.

Okutan, Mustafa ve Tengilimoğlu D.(2002). “İş Ortamında Stres ve Stresle Basa Çıkma Yöntemleri: Bir Alan Uygulaması”, **G.Ü. İ.İ.B.F. Dergisi**, S.3, 2002, s.15-42

Örücü, E. ve Demir B.(1999). “Banka Çalışanlarında İş Stresi ve Muğla İli Örneği”, **Atatürk Üniversitesi. İ.İ.B.F. Dergisi**, C.13, S.1, 1999, s.73

Özkalp, Enver ve Zeyyat Sabuncuoğlu (1992). *Örgütlerde Davranış*. Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 116, Eskişehir.

Özmutaf, N. M. (2006). “Örgütlerde İnsan Kaynakları ve Stres: Ampirik Bir Yaklaşım”, **Ege Üniversitesi Su Ürünleri Dergisi**, C.XXIII, S.1-2, s.75-81.

Patterson, Jeff (1990). “*Stress Management Techniques for The 1990’s*”.

Pehlivan, İnyet (1993). *Eğitim Yönetiminde Stres Kaynakları*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ross, R.R ve Altmar E.M. (1994). “Intervention in Occupational Stres”, London.

Sabuncuoğlu, Zeyyat ve Melek Tüz (1996). *Örgütsel Psikoloji*. Ezgi Kitabevi Yayınları, Bursa.

Sökmen, Alptekin (2005). “Konaklama İşletmelerinin Yöneticilerinin Stres Nedenlerinin Belirlenmesinde Cinsiyet Faktörü: Adana’da Ampirik Bir Araştırma”, **Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi**, Güz, 1, 2005, s.1-27

Tınaz, P. (2005). **Çalışma Yaşamından Örnek Olaylar**.

Veysey, S.(2000). “Study Names Stres Biggest Concern in U.K. Workplaces”, **Business Insurance**, C. 34, S.50, 2000, s.23-25

Yıldırım, Oya, Tektüfekçi F. ve Çukacı Y.C. (2004). “Modern Toplum Hastalığı: Stres ve Muhasebe Elamanları Üzerindeki Etkileri”, **S.D.Ü. İ.İ.B.F. Dergisi**, C.9, S.2, 2004, s.1-20

İletişim:

Kemal ARICAN

Kaynaşlı İlköğretim Okulu, Kaynaşlı, Düzce

E-posta: kemalbr14@hotmail.com

İlköğretim Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Öğrenme ve Öğretme Ortamına Yönelik Düşünceleri

MERYEM KAPLAN
Marmara Üniversitesi

Özet. Bu çalışmanın amacı, ilköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi öğrenme ve öğretme ortamına yönelik düşüncelerini tespit etmektir. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 4,5,6,7,8. sınıfta öğrenim gören toplam 201 ilköğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerden öğrenme ve öğretme ortamını tanımlamaları istenmiş ve açık uçlu sorulardan oluşan bir nitel veri kaynağı kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerden fen ve teknoloji öğrenme ve öğretme ortamlarını çizimle anlatmaları istenmiştir. Veriler nitel ve nicel veri analizleriyle analiz edilmiştir. Elde edilen bulgularda, öğrenciler öğretmeni bilgiyi aktaran rolünde gördüklerini ve öğretmenlerin geleneksel öğretim yöntemlerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Kendilerini ise sınıf ortamında pasif olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca fen dersinde etkinliklerin eğlenceli olduğu, değerlendirmede geleneksel yöntemler kullanıldığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Fen ve teknoloji, öğrenme ve öğretme ortamları

The Opinions of Primary School Students in Terms of Science and Technology Course's Learning and Teaching Environments

Abstract. The purpose of this study is to determine primary school students' opinions about learning and teaching environments. Qualitative research method was used in study. The sample of the research includes 201 primary school students who are studying in class of 4, 5, 6, 7, 8. The students defined learning and teaching environments with qualitative data source that includes open ended questions. Also the students were asked to report science and technology courses's learning and teaching environments by drawing. Datas were analyzed by using quantitative and qualitative analyzes. According to the findings of the research, the students consider their teachers' role that transfer knowledge and declare the teachers who use traditional teaching methods. The students consider themselves as passive in classroom environment. Also it was determined that science and technology lessons's activities are enjoyable and teachers use traditional methods by evaluating them.

Key Words: Science and technology, learning and teaching environments

Öğrenmenin gerçekleşmesi için süreç içerisinde gerekli ortamın sağlanması gerekir. Bireylerin öğrenme sürecini etkileyen içsel ve dışsal faktörler öğrenme ortamını oluşturur. Bir başka deyişle "öğrenme sürecinde bulunan ve bu süreci etkileyen mekân, zaman, alt yapı, donanım, psiko-sosyal faktörlerin etkileşimi ile oluşan ortam, öğrenme ortamıdır (Acat 2005). Öğrenme ortamları genel olarak, çevrede gelişen olayları açıklamak ve karşılaşılan problemlere anlamlı bir çözüm geliştirmek için bireylerin mevcut kaynakları amaçlarına yönelik olarak kullandıkları yerlerdir (Wilson, 1996).

Öğrenme ortamına ilişkin algının değişimini zorunlu kılan nedenlere bakıldığında bilim ve bilginin hızla değişiminin neden olduğu görülmektedir. Hızla değişen bilgi dünyasında yetersiz bilgiye sahip veya edinmiş olduğu bilgiyle yetinmeye çalışan bireylerin başarı şansı azalmaktadır. Değişime açık, değişimi yakalayan, farklı düşünebilen, yansıtıcı ve eleştirel düşünme becerisine sahip, üst düzey düşünme becerileri sergileyebilen bireyler için öğrenme ortamlarının tanımlaması ve sınırlarının yeniden sorgulanması gereklidir (Lea, Stehanson & Tray, 2003, Kim, Grabovski & Shaharma, 2004; Akt. Acat,2005).

Öğrencilerin çabalarını destekleyen bir sınıf ortamı öğretme ve öğrenmeyi kolaylaştırır. Öğrenme çevresi ve öğrenenlerin performansı

arasında olumlu bir ilişki; öğrenci tutum ve güdülenmesi arasında ise daha yakın bir ilişki oluşur. Öğrenciler öğrenme için güçlü bir tutum geliştirdiklerinde daha çok ilgi gösterirler. Daha çok çaba sarf ederler. Tutumdaki değişiklikler öğrenme davranışını etkileyen öğrenme koşullarını geliştiren olumlu etkenlerdir. Doyum getirecek davranış örüntüleri öğrenmeyi etkiler. Başarının getirdiği haz, öğrencilerin gelecekteki başarıları açısından umut ve beklentilerini artırmada gerekli olan güdüleme ve yönlendirmeyi sağlar. Çocuklar, olumlu biçimde öğretime yönlendirildiğinde ve öğretmen, öğrenci arasında yakın bir ilişki olduğu zaman öğrenme için olumlu koşullar geliştirilmiş olur (Güneş, 2004). Ayrıca öğrenme ortamı, öğrencilerde öğrenme isteği ve merak duygularını geliştirmelidir. Çünkü bireyin anlama merakı öğrenen için bir uyarıcıdır (Özdemir, 2007). Sınıfta öğrencilerin merakının artması öğretmenin çabasını artırır ve daha verimli ve eğlenceli bir öğrenme ortamı oluşturur (Hançer, 2006).

Öğrenme ortamı oluşturmada öğretmenin hangi öğrenme modelini benimsediği de önemlidir. Çünkü öğretmen benimsediği öğrenme modeline göre öğrenme ortamını düzenleyecek, öğretim yöntemini seçecek ve buna göre etkinlikler uygulayacaktır. Öğrenme ortamlarını genel olarak iki ana grupta toplayabiliriz.

Geleneksel Öğrenme Ortamları

Geleneksel öğrenme yaklaşımını baz alan sınıf ortamlarında; öğrenci soruları ve öğrenci-öğrenci etkileşiminin değil; öğretmen konuşmasının egemen olduğu ve kaynak kitaplardaki bilgilerin aktarıldığı görülür (Brooks & Brooks, 1999). Geleneksel sınıflarda öğrencilerin mutlaka öğrenmesi gereken sabit, değişmeyen bir dünya fikri bulunmaktadır. Geleneksel öğrenme ortamlarında programa sıkı sıkıya bağlılık önemlidir, programdaki etkinlikler büyük ölçüde ders ve çalışma kitaplarına dayanır, öğretmenler genellikle didaktik biçimde davranırlar ve öğrencilere bilgi sunarlar, öğrenmeyi değerlendirme etkinliği genellikle öğretimden ayrı olarak görülür ve her zaman sınavlarla yapılır, her öğrenci temelde yalnız başına çalışır (Brooks & Brooks, 1993; Kaplan, 2010).

Geleneksel öğrenme ortamlarında okulun amacı, konuyu öğretmek olup, öğrenmenin zorlanması rekabet ve başarı açısından oldukça önemlidir (Terry, 2001; Akt. Keser & Akdeniz, 2002). Geleneksel öğrenme ortamlarında öğretmen, öğrencilere içeriği sunan, öğrenme

öğretme sürecinde geleneksel yöntem ve stratejileri kullanan bir rol üstlenmektedir.

Öğrenci Merkezli Öğrenme Ortamları

Zengin öğrenme ortamı, daha fazla yapısal araç ve olayın yer aldığı ve öğrencilerin öğrenmede aktif rol aldıkları ortam olarak tanımlanmıştır (Perkins, /1996). Slavin, (1997) ise tatmin edici öğrenme ortamının öğrencilerin zihinsel olarak aktif katılım sağladıkları, bilgiyi zihin süzgecinden geçirerek içselleştirdikleri, düşüncelerini birleştirebildikleri ve fikirlerini test edebildikleri ortamlar olması gerektiğini vurgulanmıştır (Kalem ve Fer, 2003).

Öğrenci merkezli öğrenme ortamları, öğrenme hedeflerini ve problem çözme etkinliklerini gerçekleştirirken çeşitli araç ve bilgi kaynaklarını kullanan, öğrenenlerin bir arada çalıştıkları ve birbirlerini destekledikleri ortamlardır (Wilson, 1996). Öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan öğrenme ortamlarında öğrenciler öğrenmeyle ilgili bilgi, tutum ve inançlarını değerlendirmek için desteklenirler. Bu öğrenme ortamları öğrenenleri destekleyici, öğrenenlerin öğrenmelerini yansıtmalarını sağlayan bir ortamdır (Jonassen, /1999; *Akt.* Bay ve Karakaya, 2009).

Öğrenci merkezli sınıflarda öğrenciler aktiftir. Öğrenci merkezli yaklaşıma göre ders işlenen sınıflardaki öğrenciler kendileri için düzenlenen bilgileri pasif bir şekilde almazlar, öğrenciler kendi öğrenmelerindeki ihtiyaçlarına ve bunları nasıl gidereceklerine karar vermede söz sahibidirler (Driscoll, 1994; Özmen, 2003). Geleneksel ve öğrenci merkezli sınıfların karşılaştırılması Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1.

Geleneksel ve Yapılandırmacı Sınıfların Karşılaştırılması (Brooks ve Brooks, 1993).

Geleneksel Sınıflar	Öğrenci Merkezli Sınıflar
Eğitim programı temel becerileri vurgular, ilerleme ilerleme parçadan bütüne doğrudur.	Eğitim programı önemli kavramları vurgular, ilerleme bütünden parçaya doğrudur.
Programa sıkı sıkıya bağlılık önemlidir.	Öğrenci soruları üzerinde durma ve öğretimi bunlara göre yönlendirme önemlidir.
Programdaki etkinlikler büyük ölçüde ders ve çalışma kitaplarına dayalıdır.	Programdaki etkinlikler büyük ölçüde birincil bilgi kaynaklarına ve öğrenci materyallerine dayalıdır.
Öğretmenler genellikle didaktik biçimde davranırlar ve öğrencilere bilgi sunarlar.	Öğretmenler genellikle etkileşimli biçimde davranırlar ve öğrencilerin kişisel bir anlayış geliştirmeleri için çalışırlar.
Öğrenmeyi değerlendirme etkinliği genellikle öğretimden ayrı olarak görülür ve her zaman sınavlarla yapılır.	Öğrenmenin değerlendirilmesi, öğretme işiyle iç içedir ve öğretmenin öğrenci çalışmalarının sonuçlarını gözlemlemesiyle yapılır.
Her öğrenci temelde yalnız başına çalışır.	Öğrenciler genellikle gruplar halinde çalışırlar.
Öğrenciler, öğretmenin üzerine türlü bilgileri yazacağı boş bir levha olarak görülür.	Öğrenciler, gerçek dünyaya ilişkin kuramlar oluşturabilen düşünürler olarak görülür.

Yapılan çalışmalarda sınıf içi öğrenme ortamıyla öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünleri arasında tutarlı ilişkiler saptanmıştır (McRobbie & Fraser, 1993; Akt. Özel vd., 2009). Dahası, mevcut sınıf ortamı ile öğrencilerin olmak istedikleri sınıf ortamı arasında büyük oranda benzerliklerin olduğu durumlarda öğrenci başarısının daha da arttığı ortaya konmuştur (Fraser & Fisher 1983; Akt. Özel vd., 2009). Öğrenci merkezli öğrenme ortamlarıyla ilgili yapılan çalışmalarda öğrenci merkezli öğrenme ortamının öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkileri olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Özerbaş, /2007; Cırık, /2005; Bukova & Güzel, 2007; Kaplan, 2010). Aktif öğrenme ortamlarıyla ilgili yapılmış çalışmalarda da aktif öğrenme ortamının öğrenciler üzerinde olumlu etkileri görülmektedir (Kalem & Fer, 2003; Taçman, 2009; Özerbaş vd., 2010).

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde oluşturulan öğrenme ve öğretme ortamı hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Aynı zamanda çalışma yenilenen öğretim programının ne ölçüde uygulandığının tespit edilmesi açısından da önemlidir.

Yöntem

Fen ve Teknoloji dersi öğrenme ortamlarının niteliğini ortaya koymaya yönelik olarak yapılan bu çalışmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 4,5,6,7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören toplam 201 ilköğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma kapsamındaki okul ve öğrenciler amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Öğrencilere öğrenme ortamını tanımlamaları istenirken 4 açık uçlu soru sorulmuş ve cevaplamaları istenmiştir. Ayrıca öğrencilerden fen ve teknoloji dersi öğrenme ortamını çizimle tasvir etmeleri ve yaptıkları bu çizim hakkında açıklamalar yapmaları istenmiştir. Araştırmanın sonuçlarının analizinde nitel ve nicel veri analizleri kullanılmıştır. Açık uçlu soruların analizinde her açık uçlu soru için bir tema belirlenmiş, öğrencilerin her bir soruya verdiği yanıtlarda sık geçen ifadeler bu temalara yerleştirilmiş ve bu sonuçlar frekans ve yüzde olarak ifade edilmiştir. Açık uçlu sorularla ilgili belirlenen temalar:

- Öğrenme ortamında gerçekleştirilen etkinlikler
- Öğrenme ortamında öğrencinin rolü
- Öğrenme ortamında öğretmenin rolü
- Öğrenme ortamını değerlendirme

Çizimlerle ilgili yapılan analizde; değerlendirmeye alınan öğrencilere kendi sınıf düzeyinde birden başlayan numaralar verilmiştir. Öğrencilerin çizmiş oldukları resimler aşamalı olarak incelenmiştir. İlk olarak çizilen resimler arasından öğrenme ortamını yansıtan resimler belirlenmiş, diğer resimler analiz dışı bırakılmıştır. Çizimler 6 ana tema belirlenerek değerlendirilmiştir. Öğretmen rolü, öğrenci rolü, kullanılan yöntemler, kullanılan materyaller, laboratuvar ortamı temsili ve sınıf yerleşim düzenidir. Bu ana temalar çerçevesinde öğrenme ortamını yansıtan, her bir çizimde anlatılmak istenenler ve çizimle ilgili yapılan açıklamalarda en çok vurgu yapılan ifadeler bu alt temalara yerleştirilmiş ve frekans analizi yapılmıştır.

Bulgular

Tablo 1’de öğrenci çizimlerinden elde edilen verilerin analizi sunulmuştur. Tablodaki verilere göre, her sınıf düzeyinde öğrenciler çoğunlukla öğretmeni bilgiyi aktaran kişi olarak yansıtmışlardır. Birinci kademedeki öğrencilerden 4. sınıflar 5. sınıflara göre öğretmeni daha fazla bilgiyi aktaran olarak ifade etmişlerdir. İkinci kademe öğrencilerden öğretmeni bilgiyi aktaran olarak yansıtan en fazla 8. sınıflar, öğretmeni rehberlik eden ve etkileşimci olarak en fazla yansıtanlar ise 7. sınıflardır.

Tablo 1.
Öğrencilerin Öğretmen Rolü, Öğrenci Rolü ve Kullanılan Yöntemler Temalarına İlişkin Görüşleri

Temalar	Öğretmen rolü				Öğrenci rolü				Kullanılan yöntemler			
	Bilgiyi aktaran		Rehberlik eden ve etkileşimci		Aktif		Pasif		Geleneksel yöntemler		Öğrenci merkezli yöntemler	
Alt temalar	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
4. sınıf n=37	29	78	4	10	13	35	20	54	34	91	2	5
5. sınıf n=51	36	70	4	7	15	29	34	66	43	84	8	15
6. sınıf n=47	33	70	5	10	15	31	25	53	38	80	5	10
7. sınıf n=43	29	67	7	16	13	30	26	60	32	74	6	13
8. sınıf n=24	22	91	1	4	8	33	15	62	23	95	1	5

Her sınıf düzeyindeki öğrenciler yaptıkları çizimlerde ve ifadelerinde çoğunlukla kendilerini öğrenmede pasif olarak gördükleri belirlenmiştir. Öğrenmedeki rolü birinci kademedeki öğrencilerden pasif olarak yansıtan en fazla 5. sınıflar, kendilerini en fazla aktif olarak yansıtanlar ise 4. sınıflardır. Öğrenmedeki rolü ikinci kademe öğrencilerinden pasif ve aktif olarak yansıtanlar ise en fazla 8. sınıflardır.

Sınıf ortamında kullanılan yöntemler konusunda, genellikle öğrenciler yaptıkları çizimlerde öğretmenin kullandığı yöntemleri geleneksel olarak ifade etmişlerdir. Çizimlerde birinci kademedeki geleneksel yöntemlere en fazla vurgu yapanlar 4. sınıflar, yapılandırmacı yöntemlere en fazla vurgu yapanlar ise 5. sınıflardır. İkinci kademedeki geleneksel yöntemlere en fazla vurgu yapan 8. sınıflar, yapılandırmacı yöntemlere en fazla vurgu yapanlar ise 7. sınıflardır.

Öğrencilerin yaptıkları çizimlerden kullanılan materyaller ve laboratuvar ortamı temsili temalarına yönelik elde edilen bulguların frekans analizi sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.
Öğrencilerin Kullanılan Materyaller ve Laboratuvar Ortamı Temsili Temalarına İlişkin Görüşleri

Temalar	Kullanılan materyaller						Laboratuvar ortamı temsili			
	Ders kitabı		Deney malzemeleri		Diğer		Var		Yok	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
4. sınıf n=37	13	35	3	8	-	-	-	-	37	100
5. sınıf n=51	16	31	28	54	4	7	-	-	51	100
6. sınıf n=47	18	38	5	10	1	2	9	19	27	57
7. sınıf n=43	22	51	12	27	2	4	13	30	30	70
8. sınıf n=24	15	62	7	29	2	8	5	20	19	80

Tablodaki verilere göre birinci kademede öğrencilerden kullanılan materyali ders kitabı olarak yansıtanlar en fazla 4. sınıflar, kullanılan materyali deney malzemeleri olarak yansıtanlar ise en fazla 5. sınıflardır. İkinci kademede öğrencilerden kullanılan materyali ders kitabı ve deney malzemeleri olarak yansıtanlar ise en fazla 8. sınıflar, kullanılan materyali ders kitabı ve deney malzemeleri olarak en az yansıtan 6. sınıflardır.

Laboratuvar ortamı temsilinde, birinci kademe öğrencileri laboratuvar ortamını kullanmadıklarını çizimlerinde yansıtmışlardır. İkinci kademe öğrencilerinden laboratuvar kullanımını en çok çizime yansıtan 7. sınıflar, en az yansıtan ise 6. sınıflardır.

Öğrencilerin yaptıkları çizimlerden sınıf yerleşim düzeni temasına yönelik elde edilen bulguların frekans analizi sonuçları Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3.
Öğrencilerin Sınıf Yerleşim Düzeni Temasına İlişkin Görüşleri

Temalar	Sınıf yerleşim düzeni							
	Klasik sıralı oturma		U düzen		Küme yerleşimi		Diğer	
Alt temalar	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
4. sınıf n=37	36	97	-	-	-	-	-	-
5. sınıf n=51	28	54	8	15	4	7	6	11
6. sınıf n=47	-	-	27	57	-	-	1	2
7. sınıf n=43	-	-	34	79	-	-	-	-
8. sınıf n=24	-	-	23	95	-	-	-	-

Tablodaki veriler analiz edildiğinde sınıf düzeyi arttıkça öğrenme ortamında geleneksel yaklaşımların daha çok kullanıldığı görülmüştür. Tabloda görüldüğü üzere, yapılan çizimlerden birinci kademe öğrencilerinden 4. ve 5. sınıflar öğrenme ortamını en fazla klasik sıralı yerleşme düzeni olarak yansıtmışlardır. Klasik sıralı yerleşme düzenini en fazla yansıtan 4. sınıflar en az yansıtanlar ise 5. sınıflardır. İkinci kademe öğrencileri ise oturma düzenini U düzen olarak ifade etmişlerdir. U yerleşme düzenini en fazla yansıtan 8. sınıflar en az yansıtanlar ise 6. sınıflardır.

Tablo 4'te sonuçlar öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlardan öğrenme ortamında gerçekleştirilen etkinlikler temasına yönelik düşüncelerinin frekans analizi sunulmuştur.

Tablo 4'de, öğrenme ortamında gerçekleştirilen etkinlikler hakkındaki ifadelerinde 5. 6. ve 8. sınıf öğrencileri en fazla etkinliklerin eğlenceli olmasına, 7. sınıf öğrencileri ise etkinliklerin deneyden oluştuğuna en fazla vurgu yapmışlardır. Her sınıf düzeyinde belirlenen ortak alt temalar ise etkinliklerin eğlenceli olması ve öğrenmeyi kolaylaştırmasıdır.

Tablo 4.
Öğrencilerin “Öğrenme Ortamında Gerçekleştirilen Etkinlikler” Temasına Yönelik Düşünceleri

Sınıf düzeyi	5.sınıf n=53		6. sınıf n=50		7. sınıf n=50		8. sınıf n=47	
Alt temalar	f	%	f	%	f	%	f	%
Eğlenceli olması	19	35	16	32	9	18	17	36
Öğrenmeyi kolaylaştırma	3	5	7	14	5	10	6	13
Deneylerin gerçekleştirilmesi	10	18	-	-	12	24	6	13
Bilgi verici ve geliştirici	9	17	-	-	-	-	-	-
Öğrenmeye yardımcı	-	-	3	6	-	-	-	-
Bilgilendirici	-	-	-	-	7	14	-	-
Görselliğin olması	-	-	-	-	4	8	-	-
Yaşayarak öğrenme	-	-	-	-	-	-	5	11

Etkinliklerin eğlenceli olması ve öğrenmeyi kolaylaştırmasıyla ilgili öğrenciler düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

“Deneyler yapıyoruz. Deneylerimiz çok eğlenceli geçiyor. Görerek öğrendiğimiz şeyler aklımızda daha çok kalıyor” (Ö10-7.sınıf)

“Fen dersinde etkinlikler ve deneylerden keyif alıp, kalıcı olmasını sağlıyoruz. Fasülye yetiştirdik, soğan zarı inceledik vb..” (Ö15-6.sınıf)

“ Biz fen ve teknoloji dersinde deney yapıyoruz. Örneğin tarağı alıp saçımıza sürdük. Tarağı kâğıda sürdük ve tarak kâğıtları çekti ve ben bundan çok zevk aldım.” (Ö7-5.sınıf)

“Fen ve teknoloji dersinde gerçekleştirilen etkinlikler bence çok güzel ve konuyu daha çok anlayabiliyorum. Bu sayede bilime daha çok meraklanıp, daha çok etkinlik yapasım geliyor. Okulda yaptığımız etkinlikleri evde yapmayı deniyorum fakat bazılarını.” (Ö20-7.sınıf)

Tablo 5’de görüldüğü üzere, öğrenme ortamında öğrencinin derse katılımı temasında bütün sınıf düzeyindeki öğrenciler derse katılımlarının en fazla soru- cevap yoluyla olduğunu ifade etmişlerdir. Her sınıf düzeyinde belirlenen ortak alt tema ise öğrencilerin derse soru-cevap yoluyla katılımı ifadesi olmuştur.

Tablo 5.
Öğrencilerin “Öğrenme Ortamında Öğrencinin Derse Katılımı” Temasına Yönelik Düşünceleri

Sınıf düzeyi	5.sınıf n=53		6. sınıf n=50		7. sınıf n=50		8. sınıf n=47	
Alt temalar	f	%	f	%	f	%	f	%
Soru-cevap yoluyla katılım	24	45	16	32	8	16	20	42
Dinleyerek katılım	3	5	7	14	-	-	4	8
Deney ve etkinlikle katılım	6	11	-	-	3	6	-	-
Grup çalışmalarıyla katılım	3	5	-	-	-	-	-	-
Aktif katılım	4	7	-	-	-	-	-	-

Öğrenme ortamında derslere en fazla soru-cevap yoluyla katıldıklarını ifade eden öğrenciler düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

“Öğretmenimiz konuyu anlattıktan sonra anlamadığımız yerleri öğretmenimize soruyorum, öğretmenimiz soru sorduğunda cevaplıyorum”. (Ö40-8.sınıf)

“Fen ve teknoloji dersinde genellikle parmak kaldırarak karşılıklı konuşmalarla katılımında bulunuyoruz.” (Ö16-6.sınıf)

“Fen ve Teknoloji dersine parmak kaldırarak katılıyorum. Öğretmenimizde hepimize söz veriyor.” (Ö42-5.sınıf)

Tablo 6’da görüldüğü üzere, öğrenme ortamında öğretmen rolünü her sınıf düzeyindeki öğrenciler çoğunlukla öğretici olarak ifade etmişlerdir. Her sınıf düzeyinde belirlenen ortak alt temalar ise öğretmenin öğretici ve rehber, kolaylaştırıcı, yardımcı rollerine vurgu yapan ifadelerdir.

Tablo 6.

Öğrencilerin “Öğrenme Ortamında Öğretmenin Rolü” Temasına Yönelik Düşünceleri

Sınıf düzeyi	5.sınıf n=53		6. sınıf n=50		7. sınıf n=50		8. sınıf n=47	
Alt temalar	f	%	f	%	f	%	f	%
Öğretici	36	67	11	22	17	34	11	23
Yardımcı, kolaylaştırıcı ve rehber	7	13	4	8	9	18	5	10

Öğrenme ortamında öğretmenin rolünü öğretici şeklinde ifade eden öğrenciler düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

“Öğretmenimizin rolü ders anlatmak oluyor. Bazen deney yapıyor bazen ise soru soruyor.” (Ö12-6.sınıf)

“Öğretmen derste bize çok örnekler veriyor. Bizim kolay anlamamızı sağlıyor. Aklımızda kalıcı olmasını sağlıyor.” (Ö1-7.sınıf)

“...Bir bilim adamı gibi dersi bize en ince ayrıntısına kadar anlatıyor ve önemli yerleri vurguluyor.” (Ö39-7.sınıf)

“...Anlamadığımız ya da anlamakta zorluk çektiğimiz konuları bize hikâye olarak anlatıyor.” (Ö11-6.sınıf)

Tablo 7’de görüldüğü üzere, öğrenme ortamında öğrenmelerin değerlendirilmesi temasında 5. ve 8. sınıf öğrencileri öğrenmelerinin en fazla soru-cevap yoluyla değerlendirildiğini, 6. sınıf öğrencileri öğrenmelerinin en fazla soru-cevap ve yazılı sınavlar yoluyla değerlendirildiğini, 7. sınıf öğrencileri ise en fazla öğretmenin sözlü yaparak öğrenmelerini değerlendirdiğini ifade etmişlerdir. Her sınıf düzeyinde belirlenen ortak alt tema ise öğrenmelerin soru-cevap yoluyla ve testle değerlendirilmesi olmuştur.

Tablo 7.
Öğrencilerin “Öğrenme ortamında öğrenmelerin değerlendirilmesi ” Temasına Yönelik Düşünceleri

Sınıf düzeyi	5.sınıf n=53		6. sınıf n=50		7. sınıf n=50		8. sınıf n=47	
Alt temalar	f	%	f	%	f	%	f	%
Soru-cevapla değerlendirme	25	47	7	14	9	18	18	38
Yazılı sınavla değerlendirme	11	20	7	14	-	-	5	10
Sözlü değerlendirme	7	13	6	12	16	32	-	-
Ödevle değerlendirme	7	13	-	-	5	10	6	12
Etkinlikle değerlendirme	5	9	4	8	-	-	4	8
Testle değerlendirme	3	5	3	6	10	20	12	25
Derse katılımla değerlendirme	3	5	-	-	-	-	5	10

Öğrenme ortamında öğrenmelerinin soru- cevap yoluyla ve sözlü olarak değerlendirildiğini ifade eden öğrenciler düşüncelerini şu şekilde açıklamışlardır;

“Genellikle soru sorarak ve sınavlardaki yanlışlarımızı tekrar anlatarak değerlendirme yapar.” (Ö4-8.sınıf)

“Öğretmenimiz bizim parmak kaldırınca doğru cevabı verip vermediğimize göre değerlendiriyor ve bir değerlendirme sınavı yapıyor. Bundan iyi not alıp almadığımıza bakıyor.” (Ö3-7.sınıf)

“Öğretmen bizim anlayıp anlamadığımızı bize soru sorarak, dersin başında sözlü yaparak anlıyor.” (Ö12-5.sınıf)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğrencilerin yaptıkları öğrenme ortamı çizimlerinden her sınıf düzeyinde öğrencilerin öğretmeni, bilgiyi aktaran rolünde yansıttıkları, öğrenme ortamında kendilerini pasif ifade ettikleri, öğretmenin öğrenme ortamında kullandığı öğrenme yöntemlerinin ise en fazla geleneksel yöntemler olduğu görülmüştür. Yılmaz (2009)’ın çalışmasında ilköğretim öğrencileri öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve tekniklerde klasik uygulamalardan vazgeçemediklerini ifade etmişlerdir.

Beşinci sınıflar kullanılan materyali deney malzemeleri olarak çizime yansıtırken diğer sınıf düzeylerinde kullanılan materyalin ders kitabı olduğu görülmüştür. Buna göre 5. sınıflarda deney malzemesi gerektiren etkinliklerin yapılmış, diğer sınıf düzeylerinde de ders ve çalışma kitabına bağlı olarak öğretim gerçekleştirilmiştir. Keser ve Akdeniz (2002)’in araştırmasında öğrencilerle yaptıkları mülakatlarda öğrencilerin materyal olarak ders kitabını kullandıkları sonucu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Sonuçlarda 4. ve 5. sınıfların laboratuvar ortamı çizmedikleri

görülmüştür. Ayrıca sınıf içi oturma düzeni temasında da ilk kademe öğrencilerinin çoğunlukla klasik sıralardan oluşan öğrenme ortamı çizdikleri görülmüştür. Buna göre bu sınıflarda fen ve teknoloji dersinin sınıf ortamında işlendiğini ve genellikle klasik sıralı oturma düzenine sahip olduklarını söyleyebiliriz. Yapılan çizimlerden ikinci kademe öğrencilerinin fen ve teknoloji derslerini fen laboratuvarında işledikleri görülmüştür. Buna rağmen laboratuvar donanımını çizimlerine çok az yansıttıkları görülmüştür. Sınıf içi oturma düzeniyle ilgili çizimlerinde ise U oturma şeklini çizdikleri görülmüştür. Buna göre bu öğrencilerin fen laboratuvarında U oturma şekline sahip oldukları, fakat laboratuvarı normal bir sınıf ortamı olarak gördüklerini söyleyebiliriz.

Ayrıca 8. sınıfların çizimlerinde ve çizimlerle ilgili açıklamalarında diğer sınıf düzeylerine göre geleneksel yöntemlerin daha fazla kullanıldığı, öğrencilerin öğretmeni daha çok bilgiyi aktaran rolünde gördükleri ve materyal olarak en fazla ders kitabını kullandıkları görülmüştür. Yılmaz (2009)'ın yaptığı araştırmada öğrencilerin ders kitabını değerlendirme ve öğretim boyutunda kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Fen ve teknoloji dersinde gerçekleştirilen etkinlikler hakkında 7. sınıf öğrencileri etkinliklerin deney olduğuna vurgu yaparken, diğer sınıf düzeyleri ise etkinliklerin eğlenceli olduğu yönüne vurgu yapmışlardır. Bütün sınıf düzeyindeki öğrenciler etkinlikler hakkında etkinliklerin eğlenceli olduğunu ve öğrenmeyi kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir.

Buna göre fen ve teknoloji dersinde yapılan etkinlikler eğlenceli ve öğrencilerin dersi daha kolay anlamalarına yardımcıdır. Fen ve teknoloji dersiyle ilgili yapılan çalışmalarda öğrencilerin genellikle etkinlikleri sevdiği sonucu, çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir (Taşkoyan, 2008; Dinçer, 2003; Ocak & Ergün, 2006). Derse katılım temasında öğrenciler derse çoğunlukla soru-cevap yoluyla katıldıklarını ifade etmişlerdir. Buna göre öğrenciler derse pasif olarak katılmaktadırlar. Öğrencilerin yaptıkları çizimlerde de kendilerini çoğunlukla pasif olarak göstermesi bu iki bulgunun birbirini desteklediğini göstermektedir. Kalem ve Fer (2003)'in yaptığı çalışmada öğrencilerin kendilerini pasif gördükleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Bütün sınıf düzeyindeki öğrenciler öğretmenin rolünü öğretici olarak ifade etmişlerdir. Yaptıkları çizimlerde de öğretmenin öğretici rolünde olması sonucu bu bulguyu desteklemektedir. Buna göre fen ve teknoloji derslerinde öğretmen geleneksel bir role sahiptir. Öğrenme ortamında öğrenmelerin değerlendirilmesi temasında da öğrenciler

çoğunlukla öğrenmelerinin soru-cevap yoluyla değerlendirildiğini ifade etmişlerdir. Ortak alt temalarda da her sınıf düzeyinde öğrenme ortamlarında soru-cevap yoluyla ve test yoluyla değerlendirmeye yer verildiği görülmektedir. Buna göre öğretmenler öğrenme ortamında geleneksel değerlendirme yöntemlerini kullanmaktadırlar. Kaplan (2010)'ın öğretmenlerle yaptığı çalışmada da öğretmenlerin öğrencileri soru sorarak değerlendirdiği sonucu çalışmayı desteklemektedir. Gelbal ve Kelecioğlu (2007)'nin araştırmasında da öğretmenler geleneksel yöntemleri ölçme aracı olarak tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

Çalışmanın sonuçlarına göre, fen ve teknoloji dersindeki öğrenme ortamları geleneksel öğrenme ortamı özellikleri taşımaktadır. Karaer (2006)'in çalışmasında da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Öğrenme ortamını çizimlerle farklı açıdan tespit etmeye yönelik böyle bir çalışma farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda ve farklı branşlarda da uygulanmalıdır.

Kaynakça

Acat, M. B. (2005). *Öğrenci merkezli eğitimde öğrenme boyutlarının düzenlenmesi*, Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu, Sakarya: Sakarya Üniversitesi.

Bay, E & Karakaya, Ş. (2009). Öğretmen eğitiminde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı uygulamaların etkililiğinin değerlendirilmesi, *elektronik sosyal bilimler dergisi*, 8, (28), 040-055.

Brooks, J. G. & Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The Case For Constructivist Classrooms* (revised edition), Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Bukova-Güzel, E. (2007). Matematik öğretmen adaylarının limit kavramını öğrenmelerinde yapılandırmacı öğrenme ortamının etkisinin belirlenmesi, *kuram ve uygulamada eğitim bilimleri dergisi*, 7 (3), 1155–1198.

Cırık, İ. (2005). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi "güzel yurdumuz türkiye" ünitesi için sosyo-kültürel oluşturmacı ve geleneksel öğrenme ortamının öğrenenlerin akademik başarılarına, öğrenme kalıcılığına ve görüşlerine etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Dinçer, M. (2003). *Yedinci sınıf fen bilgisi kuvvet konusu ile ilgili yapısalcı öğretim tasarımının öğrencilerin başarıları, kavram yanlışları, kavram kalıcılığı ve öğrenme sürecine bakış açıları üzerindeki etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Gelbal, S., Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar, *hacettepe üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 33, 135-145.

Güneş, H. (2004). Öğrenme ortamını geliştirme, *eğitişim dergisi*, sayı 5.

Hançer, A. H. (2006). Enhancing Learning Though Constructivist Approach in Science Education, *International Journal of Environmental and Science Education*, 1 (2): 181-188.

Kalem, S., Fer, S. (2003). Aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının öğrenme, öğretme ve iletişim sürecine etkisi, *kuram ve uygulamada eğitim bilimleri (educational sciences theory & practise)*, 3 (2), 433-461.

Kaplan, M. (2010). *Kırsalda fen ve teknoloji dersi öğrenme ortamlarının yapılandırmacı öğrenme açısından değerlendirilmesi*, (yüksek lisans tezi), eskişehir osmangazi üniversitesi, eskişehir.

Karaer, H. (2006) Fen bilgisi öğretmenlerinin ilköğretim 11. kademedeki fen bilgisi öğretimi hakkındaki görüşleri (amasya örneği), *erzincan eğitim fakültesi dergisi*, 8, 1

Keser, Ö.F. ve Akdeniz, A.R. (2002). *Geleneksel öğrenme ortamlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi*. v. ulusal fen bilimleri ve matematik eğitimi kongresi 16-18 Eylül ODTÜ Ankara.

Koca, A.Ö., Yaman., M., & Şen, A.İ. (2005). Öğretmen adaylarının etkin öğrenme-öğretme ortamı hakkındaki görüşlerinin farklı yöntemler kullanılarak tespit edilmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 117-126.

Özdemir, Y. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Kuramıyla İlgili Bilgi Düzeyleri*, Yüksek Lisans Tezi Ondokuzmayıs Üniversitesi, Samsun.

Özel, H., Şenocak, E., Yılmaz, G., Beyaz, İ., Özer, S. (2009), İlköğretim Okulları Sınıf İçi Öğrenme Ortamları Üzerine Bir araştırma, *İlköğretim Online*, 8 (2), 493-498.

Özerbaş, M.A. (2007), Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Ve Kalıcılığına Etkisi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (4), 609-635.

Özerbaş, M.A., Tabak, H., & Ahi, B. (2010). *Aktif Öğrenme Ortamının İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Akademik Başarısına ve Motivasyonuna Etkisi*, International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya.

Özmen, Ş. G. (2003), *Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Taşkoyan, S. N. (2008). *Fen ve Teknoloji Öğretiminde Sorgulayıcı Öğrenme Stratejilerinin Öğrencilerin Sorgulayıcı Öğrenme Becerileri, Akademik Başarıları ve Tutumları Üzerindeki Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Yılmaz, H. (2009). *Fen ve Teknoloji Dersi 6. Sınıf Öğretim Programına Yönelik Öğrenci Görüş ve Beklentileri*, Yüksek Lisans Tezi Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Wilson, B. (1996). *Constructivist Learning Environments: Englewood Cliffs*, NJ: Educational Technology Publications.

İletişim:

Meryem Kaplan

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Göztepe Yerleşkesi, 34722 Göztepe İstanbul, Türkiye

E-Posta: scienceteacher_26@hotmail.com

Türk ve Amerikan Okul Müdürlerinin Profilleri Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma

SELAHATTİN TURAN
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

TAK CHEUNG CHAN
Kennesaw State University

Özet: Eğitim bütün dünyada bir değişim geçirmektedir. Her iki ülkede, Türkiye ve ABD, kendi özgün koşullarına uygun olarak eğitimde ciddi değişimler yaşamaktadırlar. Bu makalede iki ülkenin okul müdürlerinin kendi özgün koşullarındaki çalışma ve iş becerileri değerlendirilmektedir. Okul müdürlerinin değişimdeki rolü öteden beri literatür de tartışılan bir konudur. Eğitimde reform çabaları, okul müdürlerinin rol ve becerileri de değiştirmiş bulunmaktadır. Bu araştırmada iki ülke okul müdürlerinin yedi liderlik alanı karşılaştırılmaya çalışılmıştır. Bu alanlar: Karakter, mesleki bilgi, mesleki beceri, yönetim stili, idari görevler, personel yönetimi ve öğrenci işlerinin yönetimi.

Anahtar Kelimeler: Okul müdürlerinin rolü, Türk okul müdürleri, Amerikan okul müdürleri, eğitimde politika ve reform.

Profiles of Elementary School Principals: Comparing Turkey and the United States

Abstract: Education systems in many countries are in a state of dramatic change. Two countries, Turkey and the United States, have faced new and similar challenges brought about by recent changes in policy and economic conditions. Both countries have undergone critical transformations in how schools serve their citizens and how the public finances the educational programs. At the heart of these changes is the role of the school principal. The role has increased in complexity and requires new skills and ways of working. This paper attempts to address the similarities and differences between school principals in two very different cultures through seven leadership areas: character, professional knowledge, professional skill, administrative style, administrative duties, personnel management, and student affairs management.

Key Words: Principal's role, Turkish principals, United States principal, policy and reform

Literature about elementary school principals in Turkey and the United States show significant differences both from cultural and political perspectives. While the study of school administration has been developed for decades in the United States, it has only recently been put on a scientific footing in Turkey (Gümüşeli, 2009). Many elementary principal positions in the United States are assumed by females whereas sex discrimination against female is still the issue in Turkey (Gökçe, 2009). Through years of trial and error, the United States has made remarkable progress in school administration. However, school administrative qualities in Turkish schools are still considered poor (Gümüşeli, 2009). Current issues confronted by elementary school principals of both countries include dealing with bureaucracy and managing schools with limited budget (Baker, Green and Richards, 2008; Gökçe, 2009). School leaders from both countries have much to learn from each other's experiences to enrich their capability of managing their own schools.

School Principalship in Turkey

Turkish Public Schools are administered by principals appointed by the National Education Directorate (NED) in provinces all over the country. Since the Turkish education system is centralized as a reflection of public management, NED is the basic authority to set the standards of principalship for each administrative structure in the education system (Turan, 2009). As described by the Turkish Official Gazette (2006):

The principal is authorized for organizing, executing and supervising all works of the school in compliance with the law, statute, regulation, directive, curriculum and instructions. The principal is responsible for administration, evaluation and development of the school in compliance with quality educational management.

Assistant to the principal with respect to school operations is the deputy principal and he/she is responsible to the principal for daily functioning of the school and regular execution of administrative work. In general, public school principals are paid not much more than teachers (averagely between 1000 to 1250 Euros). In addition to administrative duties, they are required to teach at least six hours in a week. In spite of the huge responsibilities principals are loaded with, they are not given the authority to recruit teachers nor to fire incapable ones (Aslanargun, 2009; Gümüşeli, 2009).

New requirements for principal certification have become effective since 2009. Certificate applicants need to have served a minimum of three years in full time school teaching positions and an additional three years in full time deputy principal positions. They will then need to pass the NED Administrator Selection Examination on the subject of Turkish Language, History of Turkish Republic and legal documents about education (Işık, 2002, Turan, 2009). Principalship is a tenure-track position. It is very difficult if not impossible to depose someone from a principal's position (Turkish Official Gazette, 2006). Considerations have been made to tighten up the criteria for principalship qualifications. Among all the discussions is the improvement of principal preparation programs at the university level to include broadening the horizon of principalship knowledge base. (Çelik, 1990; Turan and Şisman, 2000; Şişman and Turan, 2004). On the other hand, informal principal mentoring program is also taking place in many Turkish schools (Yirci, 2009).

School Principalship in the United States

School reforms in the United States have continued since the Mid-20th Century with the Elementary and Secondary Education Act of 1965. School principals were asked to implement effective science and mathematics programs in schools. In the early 80's, the National Commission on Excellence in Education (NCEE) published its landmark report, *A Nation at Risk*, and launched the school reform movement to the present. The reform has focused on educational accountability of school leaders putting pressure on schools to improve their student achievement.

With the No Child Left Behind Act (NCLB) of 2001, the standards of accountability for educational outcomes have become more stringent. While the legislation increases the authority of the federal government in education, the roles of school principals in school administration also change accordingly. The responsibilities associated with this change in leadership at the school level brought about other changes in the way principals performed their duties. As developed by the Educational Leadership Constituent Council (ELCC), the ELCC Standards identify six areas to evaluate school leaders. These standards are:

- (1) facilitating the development, articulation, implementation, and stewardship of a school vision of learning;
- (2) promoting a positive school culture, providing an effective instructional program, applying best practice to student learning, and designing comprehensive professional growth plans for staff;
- (3) managing the organization, operations, and resources in a way that promotes a safe, efficient, and effective learning environment;
- (4) collaborating with families and other community members, responding to diverse community interests and needs, and mobilizing community resources;
- (5) acting with integrity, fairly, and in an ethical manner; and
- (6) understanding, responding to, and influencing the larger political, social, economic, legal, and cultural context.
(National Policy Board for Educational Administration, 2002)

In addition, the Southern Regional Education Board has also developed the competencies of successful school principals as follows:

Competency I: Effective principals have a comprehensive understanding of school and classroom practices that contribute to student achievement.

Competency II: Effective principals have the ability to work with teachers and others to design and implement continuous student improvement.

Competency III: Effective principals have the ability to provide the necessary support for staff to carry out sound school, curriculum and instructional practices (Southern Regional Education Board, 2007).

In its school leadership performance appraisal system, the State of Georgia has developed the School Keys which describe a school administrator's duties and responsibilities in Ten Strands: (1) Curriculum, (2) Assessment, (3) Standard-based Instruction, (4) Data Analysis, (5) Organizational Culture, (6) Professional Learning and Development, (7) Performance Management and Process Improvement, (8) Managing Operations, (9) Leading change, and (10) Relationship Development (Georgia Department of Education, 2009).

The demand for changes kicked off at a time when the country's economy started to slow down. When the government sets high standards for educational improvement, at the same time, there have been outcries for severe cuts on budgets and educational spending. Furthermore, public mistrust in public education in the last two decades has led to the introduction of charter schools and the voucher programs in some states. Clearly, the changes forced school leaders to take on additional and more complex responsibilities in leading their schools (Office of Economic Cooperation and Development, 2001). That answers the question of why many leadership-certified teachers prefer to remain in the classrooms. School principalship is still in great shortage at all levels of schools in the United States (Chan & Richardson, 2003).

Issues in School Principalship of Turkey and the United States

The current description of the principal's role is one that is complex and demanding (Whitaker, 1995). Increased responsibilities and administrative mandates with limited authority and resources have made principals' jobs most challenging in both countries. Because of historical and cultural differences, it is anticipated that profiles of principals in one country would be different from those of another. For example, results in an international comparison of school principals' roles and responsibilities by McAdams (1998) that includes England, Germany, Denmark, Japan, and the United States found that U.S. principals had a more frenetic work day than their international colleagues. The structure of this study is along a similar research track with predetermined elements for comparison.

Purpose of the Study

The purpose of this study was to examine if elementary school principal profiles in Turkey were significantly different from those of the United States. Principal profiles were examined in seven leadership areas:

character, professional knowledge, professional skill, administrative style, administrative duties, personnel management, and student affairs management.

Research Questions

1. Is there a significant difference in the profiles of elementary school principals between Turkey and the United States?
2. How do U.S. elementary school principals perceive themselves in the seven profile areas of principalship?
3. How do Turkish elementary school principals perceive themselves in the seven profile areas of principalship?
4. Is there a significant difference in the major responsibilities, challenges, and job fulfillment between Turkish and U.S. elementary school principals?

Methodology

Research Design: This study took a descriptive design with the use of survey questionnaires. Quantitative and qualitative survey data were collected through soliciting responses from current elementary school principals in Turkey and the United States.

Research Participants: Randomly selected elementary school principals (80) in the United States (from the states of Georgia and South Carolina) participated in this study. Elementary school principals (55) from Turkey were selected by convenience sampling method which proved to work in data collection.

Instrumentation: A thirty-item Likert-scale questionnaire was designed by the researchers to survey school principals in seven leadership areas: character, professional knowledge, professional skill, administrative style, administrative duties, personnel management, and student affairs management. The questions were derived from current literature of school principalship and tested for validity through a panel of ten school principals who critically reviewed its contents, format, and language. Internal consistency of the instrument was tested by using Cronbach Alpha Test (Overall Alpha = .854). In addition, a questionnaire with three open-ended questions was also constructed to solicit principals' perceptions on their major responsibilities, their challenges, and the fulfillment in their positions. The instrument was first created in English language and was translated by language professionals to Turkish language for data collection.

Data Analysis

Quantitative data collected from the survey were analyzed in general and by subsets of character, professional knowledge, professional skill, administrative style, administrative duties, personnel management, and student affairs management to determine the extent of the school principals' responses. Data from principal profiles of Turkey and the United States were compared by using Multivariate Analyses of Variance. A parallel comparison of qualitative data collected from the survey was based on answers to the three open-ended questions. Responses of Turkish principals to open-ended questions were translated into English by language professionals. Observation was made to consistencies in themes and patterns as prevailed among the principals' responses.

Results

Quantitative Data Analysis: Data collected from Turkey and the United States were analyzed by each of the seven profile areas and by total average responses. Multivariate Analysis of Variance was used to analyze the data with principals' age employed as covariate to minimize the possible effect age had on the responses. Results of data analysis indicated that significant differences were detected in elementary principals' profiles between Turkey and the United States. The average mean responses of Turkish principals (4.33) and U.S. principals (4.40) were not significantly different from each other ($F = 1.163$; $p = .283$). Of the seven profile areas examined, two areas were found to have significant differences between the Turkish and the United States elementary principals ($p < .01$). The two areas were character (Turkish mean = 4.39; U.S. mean = 4.64; $F = 6.588$) and administrative duties (Turkish mean = 4.32; U.S. mean = 4.55; $F = 8.773$). No significant difference was found in the other five profile areas: professional knowledge (Turkish mean = 3.90; U.S. mean = 4.05; $F = 2.208$), administrative skills (Turkish mean = 4.39; U.S. mean = 4.41; $F = .321$), administrative style (Turkish mean = 4.58; U.S. mean = 4.51; $F = .856$), personnel management (Turkish mean = 4.42; U.S. mean = 4.38; $F = .440$), and student affairs management (Turkish mean = 4.28; U.S. mean = 4.23; $F = .763$). (See Tables 1 and 2)

Table 1.

Multivariate Analyses of Variance –Areas of Profile between Principals of Turkey and the United States

Source	Dependent Variable	Sum of Squares	df	Mean Square	F
Country	Character	1.790	1	1.790	6.588 **
	Knowledge	.554	1	.554	2.208
	Skills	.052	1	.052	.321
	Style	.204	1	.204	.856
	Duties	1.401	1	1.401	8.773 **
	Personnel	.105	1	.105	.440
	Student Affairs	.187	1	.187	.763
	Total Average	.120	1	.120	.283

** $p < .01$

Table 2.

Descriptive Statistics – Means of Principals' Profiles

	Country	Mean	Std. Deviation	Mean Difference (Turkey – U.S.)	N
Character	Turkey	4.39	.630		54
	U.S.	4.64	.420	-.253	79
Knowledge	Turkey	3.90	.477		54
	U.S.	4.05	.510	-.152	80
Skills	Turkey	4.39	.393		54
	U.S.	4.41	.420	-.021	79
Style	Turkey	4.58	.493		54
	U.S.	4.51	.476	.070	76
Duties	Turkey	4.32	.469		54
	U.S.	4.55	.336	-.227	76
Personnel	Turkey	4.42	.502		54
	U.S.	4.38	.476	.037	77
Student Affairs	Turkey	4.28	.507		54
	U.S.	4.23	.488	.050	75
Total Average	Turkey	4.33	.353		54
	U.S.	4.40	.292	-.076	71

Qualitative Data Analysis: Analysis of qualitative data indicated that there were similarities and differences between principals of Turkey and the United States in their identification of major responsibilities.

Principals of both countries believed in efficiency of leadership in school management.

Principals in the United States claimed:

The major responsibility of the school principal is to see that the school runs efficiently.

Take the lead of the school by leading school activities.

Principals in Turkey responded by stating:

There is a need to show the effective performance as an educational leader.

The main job is to provide leadership and coordination in school management.

To manage the school in an effective and efficient way.

Principals in both countries did show differences in their perceptions of major roles as school principals. Principals in the United States focused on academic progress and safety of students as their major responsibilities. As stated by the U.S. principals:

The focus has to be on student achievement and school safety.

The major responsibility of a school leader is to provide a SAFE, nurturing, and accepting environment for effective academic, emotional, and social progress.

However, some of the principal's major responsibilities as perceived by Turkish principals were maintaining professional integrity to enhance the quality of education. Turkish principals' responses were quoted as:

A principal has to be honest, hardworking and dependable to be successful.

Principals need to adhere to principles and act fairly.

School principals have the job to motivate students and teachers to enhance the quality of education.

In response to the challenges they were facing, school principals in Turkey and the principals in the United States agreed on financial issues as their common challenge. This was exemplified by the responses of Turkish principals as follows:

There is serious shortage of teachers, tools and supplies.

The appropriation of personnel support is insufficient, so as resources.

Financial problems: lack of learning space, technical support and school maintenance.

In the same financial issues, U.S. principals reflected their opinions in the following:

Perhaps, the biggest challenge to a principal is to maintain the high level of faculty enthusiasm with a less than reasonable budget.

Maintaining an efficient team of faculty and staff in a year of budget cuts is not an easy job. You hate to lose them.

At the same time, principals from Turkey and the United States identified challenges that were unique to them. U.S. principals perceived challenges as issues associated with meeting Academic Yearly Progress (AYP) of students. Some of their responses are in the following quotations:

No Child Left Behind is imposing unreasonable mandates and expectations. These laws have the effect of setting up public education for failure.

Principals are getting pounded with standardized testing and AYP pressures.

On the other hand, Turkish principals perceived their unique challenge as bureaucratic lack of authorities and school community connections. Some of the challenges expressed by Turkish principals are displayed in the following statements:

Principals have many responsibilities but too little authority.

Principals are given excessive responsibilities and limited opportunities to work with.

Insufficient communication between parents and schools negatively impact student learning.

Parents' careless attitude is a concern.

In the fulfillment of a school principal's job, school principals in Turkey and the United States shared the same opinion. Most of them highlighted their greatest fulfillment in seeing student achievement, working with professional faculty and staff, and gaining community support. Principals in the United States had the following to say:

The fulfillment is spending time with students, seeing them mature and grow academically, socially, emotionally, and physically.

It is satisfying to see teachers that you hire really do a good job and become effective educators.

Turkish principals were also enthusiastic about student achievement, faculty advancement, and improved learning environment their schools. Their excitement can be seen in the following paragraphs:

It is a joy to see students making higher grades and graduates getting better jobs.

Seeing student achievement is the greatest reward for teachers and principals.

It is exciting to witness educational quality improvement through efficient management.

Discussion/Implication

Despite cultural differences, school principals in Turkey and the United States confront similar problems in the daily operation of their schools. School safety, student achievement, continuous changes in rules and regulations, budgetary constraints, and curriculum updates are some of the most common issues in schools of Turkey and the United States. As Turkey opens itself to more international education ideas, the beliefs across the two countries regarding school administration may become closer. One current example resulting from this study is the sharing of viewpoints by principals of the two countries regarding the professional responsibilities and fulfillment of their principalship. The significant difference in principal's character between the two countries is probably due to the fact that principals in Turkey are all tenured while principals in the United States are not. In addition, principals in the United States continue to be scrutinized more and more stringently in professional accountability under new legislatures. In administrative duties, the difference between principals' perceptions between the two countries could lie in the fact that principals in the United States are under pressure as part of the No Child Left Behind mandates to demonstrate progress in student achievement. Therefore, principals in the United States tend to examine all aspects of school operation that could possibly link to student achievement.

Conclusion

Differences in the school principal profiles of Turkey and the United States are inevitable despite increasing contacts between the two countries. These differences, though narrowed in recent years, will continue to exist because of basic differences in cultural orientation, political views, and developmental needs of the two countries. Principals in Turkey and the United States confront many similar problems in their daily school functions. However, unique political infrastructures of their locations determine how they address these problems to meet the individual

demands of their own societies. Understanding of common challenges and emerging roles of principals in changing social and political settings provide educational leaders of both countries the opportunities to share their experiences, and success stories. The results can be beneficial for educators in both countries and across the world (Flanary and Terehoff, 2000; Pont, Nusche and Moorman, 2008).

Recommendations for Future Studies

The exciting findings of this study simply unveil possibilities of future studies to investigate further the similarities and differences between school principalship between Turkey and the United States. Future research is needed to examine principals' roles and responsibilities at the secondary school level. Because of differences in educational policies, program area emphasis and complexity of daily duties, secondary school principals of Turkey and the United States may be different in some perspectives while similar in others. Furthermore, the researchers feel that future research may take a more qualitative approach to interview school principals face-to-face to solicit their points of view in exercising strong leadership of their schools. This holistic approach of data collection is promised to be rich and fulfilling.

References

- Aslanargun, E. (2009). *Okul Mudurlerinin Yonetimde Basvurdıkları Guç Turleri* [Principals' Sources of Authority in Administration of Schools]. Unpublished Doctoral Dissertation, Ankara University. Ankara: AUEBE.
- Baker, B. D., Green, P., & Richards, C. E. (2008). *Financing education systems*. Upper Saddle River, NJ: Pearson – Merrill Prentice Hall.
- Celik, V. (1990). Egitim Yoneticisinin Yetistirilmesi [Preparation of Educational Administrators]. *Eğitim ve Bilim*, 14 (75), 45–49.
- Chan, T. C., & Richardson, M. D. (2003). Addressing teacher and administrator shortage: The Georgia way. *Journal of School Business Management*, 15(2), 8-12.
- Flanary, R. A., & Terehoff, I. I. (2000). The power of leadership in a global environment. *NASSP Bulletin*, 84(617), 44-50.
- Georgia Department of Education (2009). *Leadership keys: A leadership performance appraisal system*. Atlanta, GA: Author.
- Gokce, F. (2009). Behaviour of Turkish elementary school principals in the change process. *Educational Management, Administration and Leadership*, 37(2), 198-215.
- Gumuseli, A. I. (2009). Primary school principals in Turkey: Their working conditions and professional profiles. *International Journal of Social Sciences*, 4(4), 239-246.
- Isık, H. (2002). *Okul Mudurlugu Formasyon Programları ve Okul Müdürlerinin Yetistirilmesi* [Certification and Preparation Programs of Principals]. Ankara: Ankara University Press.
- McAdams, R. P. (1998). The principalship: An international perspective. *Principal*, 77(3), 10-12, 14, 16.
- National Policy Board for Educational Administration (2002). *Standards for advanced programs in educational leadership*. Reston, VA: Author.
- No Child Left Behind Act (2001). Retrieved March 29, 2010 from <http://ed.gov/nclb/landing.jhtml>
- Office of Economic Cooperation and Development (2001). *New school development approaches: What works in innovation in education*. Retrieved March 29, 2010 from <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/browseit/9601041E.PDF>

Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership*. Paris, France: Organization of Economic Cooperation and Development.

Sisman, M., & Turan, S. (2004). *Egitim ve Okul Yonetimi* [Education and School Administration]. In Y. Ozden (Ed.), *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı* [pp. 99-146]. Ankara: Pegem A.

Southern Regional Education Board (November 2007). *SREB Learning-centered leadership program*. Atlanta, GA: Author.

Turan, S., & Sisman, M. (2000). *Okul Yöneticileri İçin Standartlar: Eğitim Yöneticilerinin Bilgi*

Temelleri Üzerine Düşünceler [Thoughts about Educational Administrators' Knowledge Base]. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (4), 68-87.

Turan, S. (2009). Centralization Paradigm of Tradition versus Decentralization as the Imposition of Modernity in Turkish Educational System. In A. Nir (Ed.), *Centralization and School Empowerment: From Rhetoric to Practice* [pp. 45-59]. NY: Nova Books.

Turkish Official Gazette. (2006). *Okul Müdürünün Görev ve Sorumlulukları* [Roles and Responsibilities of School Administrators]. [20.02.2006 / 26086, 17].

U.S. Constitution. Retrieved on March 29, 2010 from <http://www.usconstitution.net/const.html#Am10>

Whitaker, K.S. (1995). Principal burnout: Implications for professional development. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 9, 287-296.

Yirci, R. (2009). *The use of mentoring in education and a new model proposal to train new principals in Turkey*. Unpublished Master Thesis, University of Firat, Elazığ, Turkey.

Appendix

PROFILE OF SCHOOL PRINCIPAL

School: Elementary_____ Secondary_____

Gender: Male _____ Female _____

Age: 21-30_____ 31-40_____ 41-50_____ 51-60_____ 61-70_____

Years in education: 1- 5 _____ 6 -10 _____ 11-15 _____ 16-20 _____ 21 or more _____

Part I. Indicate the extent to which you agree or disagree with these statements inside the parenthesis of the corresponding statement. Use the following rating scale:

1 = Strongly Disagree 2 = Disagree 3 = No opinion
4 = Agree 5 = Strongly Agree

A school principal:

CHARACTER

1. () leads the school with strong ethical standards.
2. () models ethical behavior in his/her daily administrative duties.
3. () establishes his/her creditability at work.

PROFESSIONAL KNOWLEDGE

4. () understands the politics of working successfully with government agencies.
5. () applies educational philosophies in assisting student academic development.
6. () has a strong background in strategies that improve student academic achievement.
7. () does not need administrative preparation to lead a school.
8. () improves his/her leadership skills by pursuing professional development opportunities.

PROFESSIONAL SKILL

9. () assigns faculty and staff to responsible positions compatible with their abilities.
10. () coordinates the work of different departments in the school.
11. () possesses strong analytical skills to manage daily school business.
12. () makes effective decisions for school improvement.
13. () manages his/her time appropriately to achieve the highest work efficiency.

ADMINISTRATIVE STYLE

14. () promotes democracy in school by involving stakeholders in shared decision-making.
15. () conducts self-evaluation of his/her performance.

ADMINISTRATIVE DUTIES

16. () develops attainable goals and objectives for school improvement plans.
17. () places instructional activities as a first priority.
18. () prepares his/her school to meet future challenges.
19. () manages all school resources to support instructional activities.
20. () implements educational policies by thoroughly understanding their significance.
21. () develops the curriculum based on developmental stages of the students.
22. () creates and supports a conducive environment for learning.

PERSONNEL MANAGEMENT

23. () encourages faculty and staff to continually improve their areas of specialization.
24. () assists faculty and staff to accomplish their professional goals.
25. () encourages faculty and staff to actively participate in managing the school's resources.
26. () assists professional development of faculty and staff by evaluating their performance.

STUDENT AFFAIRS MANAGEMENT

27. () develops a counseling program to assist students with their academic needs.
28. () Develops a positive school-wide student behavior management plan and enforces it consistently.
29. () promotes positive learning attitudes among students.
30. () develops student interest in responsible citizenship and civic affairs.

Part II. Please respond to the following questions about school principalship:

What do you perceive as the major responsibility of a school principal

What are the major challenges of a school principal today?

What is fulfilling about the work of a school principal

Other comments:

İletişim-1:

Selahattin Turan

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Eğitim Fakültesi 26480 meşelik, Eskişehir, Türkiye

E-Posta: sturan@ogu.edu.tr

İletişim-2:

Tak Cheung Chan

Kennesaw State University

1000 Chastain Road Kennesaw, GA 30144-5591, USA

E-Posta: tchan@kennesaw.edu

Öğrenmede Kişisel Sorumluluğu Artırmaya Yönelik Bir Öğrenme ve Değerlendirme Yaklaşımı: Portfolyo Değerlendirme

YENER ÖZEN

Erzincan Üniversitesi

Özet. Günümüzde geçerliğini koruyan ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yaklaşımların kuramsal temelleri daha çok davranışçı yaklaşımın etkisinde kalarak şekillenmiştir. 1990'lı yıllarda öğrenmeyi ve öğrenme ürünlerini, düşünme tarzlarını ve öğrenme stillerini içine alan yeni ölçme ve değerlendirme sistemleri oluşturma gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu çabaların ürünlerinden biriside portfolyolar (öğrenci gelişim dosyaları) ve değerlendirilmesidir. Bu çalışmada, öğrencilerin performanslarını değerlendirmede çok önemli bir role sahip olan öğrenci portfolyolarının ne olduğu, kapsamı, portfolyo çeşitleri, özellikleri, uygulanışı, değerlendirilmesi, portfolyo değerlendirmenin avantajları ve dezavantajları üzerinde durulmuştur. Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin performanslarını değerlendirmede çok önemli bir role sahip olan portfolyo değerlendirmeyi kuramsal açıdan incelemektir. Bu çalışmada, portfolyonun özellikleri, içeriği, çeşitleri, bölümleri, hazırlama aşamaları, geçerliği ve güvenirliliği ve değerlendirilmesi, avantajları ve dezavantajları üzerinde durulmuştur. Sonuç olarak, eğitim ve öğretim sürecinde portfolyoların kullanılmasının ülkemizdeki önemi vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sorumluluk, Yapılandırmacılık, Portfolyo değerlendirme

Personal Responsibility for Increasing an Approach to Teaching and Learning: Portfolio Assessment

Abstract. Theoretical bases of the approaches still valid and used in measurement and assessment have been shaped under the influence of behaviorist approach. In 1990 and following years, necessity of new measurement and assessment systems which includes products of teaching and learning, thinking and learning styles was appeared. One of the products of these efforts was the portfolios and their evaluations. One of these methods for evaluating students' performances is the portfolios and its evaluation. In this research it has been put great importance on what student portfolios are, which have a very great important role for evaluating students' performance on their learning and development. At the same time, it has been expressed what materials can be included in a students' portfolios, its types, properties and application, its advantages and disadvantages, in what way it can be used and evaluated. The purpose of this study is to theoretically examine the portfolio assessment which is very important concerning assessment of students' performance. In this study, meaning, characteristics, content, types, parts, preparation phases, assessment, and reliability and validity of portfolios were examined. In addition, advantages and disadvantages of portfolios were discussed. As a result, importance of portfolio usage in education and training process in Turkey was emphasized.

Key Words: Responsibility, Constructivism, portfolio assessment

Okullar örgün eğitimin gerçekleştirilmesinde en çok pay sahibi kurumlardır. Birçok kişinin bildiğinin aksine okullar, sadece bilgilerin öğrenen bireylerin beleklerine kazındığı kurumlar değildir. Okullar, bilişsel yapı kadar duyuşsal ve devinişsel hedeflerin de gerçekleştirildiği kurumlardır (Babadoğan; 2003,1). Öğretme ve öğrenmenin sorumluluğu kolay iş değildir ve öğretmenler tarafından iş şansa bırakılmamalıdır. Sorumluluk hissi kendiliğinden gelişen bir his değildir ve çocukların daha sorumlu yetişebilmeleri için bazı yeni eğitsel düzenekler oluşturulması ve önlemler alınması gereklidir (Özen, 2001,2).

Okullardaki en büyük problem “yeteneksizlik” değil “sorumluzluk” olarak görülmektedir (Jerkins, 1994,269). Her ne kadar her çocuk birbirinden farklı ise de; okulun asıl sorumluluğu yığın olarak bulunan birçok bilgi, beceri ve tutumu belli bir düzen içinde ve eşgüdüm ile bireylere kazandırmaktır. Bu görev, okulun sorumluluklarını hem çeşitlendirmekte hem de genişletmektedir. Okullar bu görevlerini, eğitim sisteminin sahip olduğu felsefi görüş çerçevesinde gerçekleştirmekle yükümlüdür. Eğer derslere dayalı bir program modelinin egemen olduğu bir sistem söz konusu ise, bireylerin tutum ve davranışları kazanmaları,

içeriğin kazanılmasından sonra ele alınabilecek bir konudur. Eğer birey ya da sorun merkezli bir program anlayışı söz konusu ise, çocukların tutum ve davranışları en az içerik kadar önemli olacaktır.

Amaç

Bu makalenin genel amacı, öğrencilerin öğrenmede kişisel sorumluluğu alma ve öğrenme performanslarını artırmaya yönelik yapılandırmacı eğitim modeli doğrultusunda portfolyo değerlendirmeyi kuramsal açıdan incelemektir. Bu amaca ulaşmak için şu sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Sorumluluk nedir?
- 2) Kişisel sorumluluk nedir?
- 3) Yapılandırmacı eğitim modeli nedir?
- 4) Portfolyo nedir?
- 5) Portfolyo içeriği ve özellikleri nelerdir?
- 6) Portfolyo geliştirme süreci, geçerliği ve güvenilirliği belirleme yolları nelerdir?
- 7) Portfolyo değerlendirme nasıl yapılır?
- 8) Öğrenmede kişisel sorumluluğu artırmada portfolyonun kazanımları nelerdir?

Bilindiği üzere okul sistemimiz, yoğun bir biçimde sınav merkezli olarak çalışmaktadır. Bu uygulama, kazanan ve kaybeden çocuklar yaratmaktadır. Esasici bir eğitim geleneğine ve derslere dayalı bir program hazırlama yaklaşımına sahip olduğumuz sürece de bu değişmeyecektir. Ayrıca okullarda süregelen bu yaklaşım evdeki çabalarla da desteklenmektedir. Genellikle pek çok aile çocuklarını okulda ve evde itaatkâr yapabilmek için inanılmaz zaman ve enerji harcamaktadır. Bununla beraber aynı çocuklardan, bağımsız ve yaratıcı düşünebilen kişiler olmasını beklemektedirler. Açık bir çelişki olarak ortaya çıkan bu durum, istemek ve ulaşmanın aynı kavramlar olmadığını çok net biçimde ortaya koymaktadır. Özetle burada bir plânlama eksikliği görülmektedir (Babadoğan, 2003,4). Günümüzde öğretim hizmetinin yönetiminde, öğrencilerin akademik olarak sorumlu kılınması önerilmektedir. Akademik sorumluluk, öğrencinin öğretim hedeflerinin gerçekleştirilmesine dönük olarak belli etkinliklerde sorumluluk almasını ve bunu yerine getirmesini gerektirir. Sınıf yönetimi konusunda yapılan araştırmalar, öğrencilerin akademik olarak sorumlu tutulmasında ortak görüş belirtmektedirler (Gözütok, 2000,160).

Günümüzde sorumlu davranışın geliştirilmesinde geleneksel sınıf süreçlerinin yerine aktif öğrenmeye dayalı oluşturulan yapılandırmacı sınıf süreçleri yeğlenmeye başlanmıştır. Yapılandırmacı öğrenme kuramı öğrenme sürecinde öğretmen ve öğrenci rollerini değiştirmekte ve öğrenciyi tüm sürecin merkezine yerleştirmektedir. Öğrenciler sınıfa, yaşantı ve bilgileri tarafından şekillendirilen bilişsel yapılarla gelirler. Öğrenmenin oluşabilmesi için, yeni bilginin öğrenenin amaçları ve önbilgileri ile bağlantılı olması gerekir. Öğretmen ise bilgiyi aktaran değil yapılandırmaya yardımcı olan kişidir.

Öğrenmede Kişisel Sorumluluk

Eğitim; öğrencileri yetişkinliklerinde onlardan beklenen kişilik özelliklerini ve temel toplumsal değerleri öğretmeyi içermektedir. Bu bağlamda temel bir değer olarak sorumluluk ve istenilen bir kişilik özelliği olarak sorumlu davranış, eğitim sisteminin temel hedeflerinden biri haline gelmektedir. Tüm ana babalar ve eğitimciler çocuklarının sorumluluk sahibi birer insan olarak yetişmelerini isterler ve onlara sorumluluk kazandırmanın yollarını ararlar. Bazen ana babalar veya öğretmenler bazı çocukların veya belirli bir çocuğun çok sorumsuz olduğundan yakınırırlar veya çok sorumlu bir çocuk yetiştirdikleri için övünürler. Hatta bir ev hanımı, bir iş adamı, bir politikacı, bir öğretmen gibi yetişkinler de çok sorumlu ya da sorumsuz sıfatıyla nitelenirler (Özen, 2009,1).

Aynı şekilde sorumluluk sahibi vatandaşlar yetiştirmek 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda belirtildiği gibi Türk Milli Eğitiminin de temel hedeflerinden birisidir. Sorumluluk kazandırmak sözel bir bilgilenmeden çok bir zihinsel beceri ürünüdür. Diğer bir deyişle sorumlu davranışın “ne” olduğundan çok “nasıl kazanılacağı” önemlidir.

Sorumluluk kavramı birçok yazar ve araştırmacı tarafından, kişinin kendi davranışlarının veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın farkında olması, davranışlarının ve durumların sonuçlarını üstlenmesi olarak tanımlanmaktadır (Owens,1983,22). Ayrıca, kişinin kendi davranışlarının ve yetki alanına giren olayın sorumluluğunu hem ahlâki hem de yasal boyutta üstlenmesi beklenmektedir (Jerkins, 1994,246). Bir başka tanımlamada ise sorumluluk; seçimler yapmak ve bu seçimlerin sonucunu ve etkilerini kabullenmek olarak tarif edilmiştir (Yalom, 1999,346). Her gün pek çok konuda kararlar alırız. Bu kararlar belli bir durumda neler yapmamız gerektiğiyle ilgilidir. Kararların

alınmasında ve uygulamasında olduğu gibi kararların sonuçlarına katlanma sorumluluğunu da yüklenme durumundayız. Kararların çeşitliliği, çelişkileri de beraberinde getirmektedir. Nitekim çoğunlukla birden fazla sorumluluk birbiriyle çatışır. Böyle durumlarda çatışan sorumluluklar arasından seçim yapma gündeme gelir (Ginott, 1973,72).

İlköğretim ve orta öğretim öğrencilerine bakıldığında göze çarpan kayıp izin kâğıtları, unutulmuş ödevler, okulda unutulmuş çantalar, kitaplar ve açılmak için sizin derse başlamanızı bekleyen kurşun kalemler...“Bu çocuklar biraz sorumluluk sahibi olmayı ne zaman öğrenecekler?”. Kendimize sorduğumuzda ise, çocuklar, sorumluluğu biz öğrettiğimiz zaman öğrenirler cevabı belirir. Öğretmenin (öğretmek) sorumluluğu kolay iş değildir (öğrenmek de öyle) ve öğretmenler tarafından iş şansa bırakılmamalıdır. Sorumluluk hissi kendiliğinden gelişen bir his değildir ve çocukların daha sorumlu yetişebilmeleri için bazı tedbirler alınması gereklidir (Jerkins, 1994,269).

İnsanın doğuştan getirdiği mirasın en önemlisi bazı öğrenme yetenekleridir. Bu yetenekler öğrenme yoluyla işe yarar bir duruma getirebileceği gibi, aynı yolla zararlı bir hale de sokulabilir. Aynı zamanda öğretmeme yoluyla da bu yetenekler köreltilir (Akbaba, 2006,2). Bu öğrenme yeteneklerini kullanarak öğretmenler öğrencilerini; sağlıklı, kendilerine ve topluma yararlı, olgun bir kişilik sahibi, sorumluluklarının bilincinde ve bunları yerine getiren, sosyal beceri düzeyleri yüksek ve mutlu kişiler yapabilmeleri için uğraşmaları toplumsal ve kurumsal bir gerekliliktir (Gülaçtı, 2009,2).

Nelson ve Low (2003,1), sorumluluğu bir kavram olarak ele alıp bireysel sorumluluk adı altında tanımlamaya çalışmışlardır. Onlara göre, bireysel sorumluluk kendi sorumluluğunu üstlenebilmek, kendinden sorumlu olmak, başardığında diğerlerini değil, sadece kendini kutlamak ve başaramadığında ise sadece kendini suçlamaktır. Bireysel sorumluluk, yaşamda amaç belirleme ve bu amaca ulaşmak için tüm sorumlulukları üstlenme isteğidir. Böylece birey amaçlarına ulaşmadaki başarısızlıklarından dolayı diğerlerini değil, sadece kendini suçlar.

Sorumluluk sahibi kişiler, yaşama gerektiği kadar uyum gösterebilmiş, mutlu, başkalarına karşı olduğu ölçüde kendilerine karşı sorumluluklarını da dengeli olarak yerine getirenlerdir. Tüm ana-baba ve eğitimciler, çocuklara sorumluluğu öğretebilmenin yollarını aramaktadırlar; ancak bu, zorlamayla oluşturulamaz. Gözlem ve araştırmalar göstermektedir ki çocuklarda bir zorlama sonucu

benimsenen işler, sorumluluk duygusunun kazanılmasında hiçbir olumlu etki oluşturmamaktadır. Bu işlerin yaptırılmasında gösterilecek aşırı zorlamayla ana-babaya itaat eden çocuklar sağlansa bile, kişiliğin oluşum ve gelişiminde olumsuz etkiler yaratabilir (Altınköprü, 1999,170). Sorumlu davranış geliştirme, şu ana kadar yapılan saptamalarla pek çok kavramla iç içe geçmiş durumdadır.

Kuşkusuz çocuklar sorumluluk duygusuyla doğmazlar; ancak sorumluluk sahibi olma öğrenilebilir. Sorumlu davranış geliştirebilmek için birtakım kurallar vardır. Bunun için ister öğretici isterse ana baba olunsun çocukla arkadaş olunması, içinde bulunulan anla uğraşılması, değer yargılarının yorumlanması, yeni bir davranış kazandırmaya yönelmesi, çocuğun plânlarını uygulamasına olanak verilmesi, bahanelerden uzaklaşmasının sağlanması, cezaya yer verilmemesi ve sürekli mücadele edilmenin bir davranış kalıbı haline getirilmesi gerekmektedir (Babadoğan, 2003,3). Kişisel sorumluluk, yaşamda amaç belirleme ve bu amaca ulaşmak için tüm sorumlulukları üstlenme isteğidir. Böylece birey amaçlarına ulaşmadaki başarısızlıklarından dolayı diğerlerini değil, sadece kendini suçlar.

Kişisel sorumluluk kişinin kendisine yönelik sorumluluğu olarak ele alınmaktadır ve kişinin kendi benliğine yönelik sorumluluğu ve kişinin kendi bedenine yönelik sorumluluğu olmak üzere iki kısımda incelenmektedir (Hamilton & Fenzel, 1988,68). Kişisel sorumluluk kişinin kendi benliğini güçlü kılmak adına çabalarını, diğerleriyle başkalarının sınırlarını zorlamayan ve saygıya dayalı bir iletişimi benimsemesini, kendi seçimlerinden sorumlu olmasını ve bu seçimlerin sonuçlarını üstlenmesini, kendi hayatını kendinin yönlendirmesini, fiziksel ve duygusal iyi oluşunu sağlamasını, sorumlu bir biçimde hissetmesi ve düşünmesi gibi öğeleri içermektedir. Kişinin kendisine karşı sağlıklı bir kimlik kazanmak, sağlıklı değerler edinmek, sağlıklı algılama ve değerlendirme yollarına sahip olmak ve sağlıklı kişilerarası ilişkiler geliştirmek gibi sorumlulukları bulunmaktadır (Messina, 2004,83). Kişisel sorumluluk, yaşamda açık amaçlar belirleme ve bu amaçlara ulaşmak için tüm sorumlulukları ve görevleri tamamıyla kabullenmektir. Sorumluluğu yüksek olan birey üstlendiği işleri ve görevleri çok zor olsa bile tamamlar ve yaptıklarının sonuçlarına katlanır. Bu kişiler genellikle, yapılması gereken bir görev olduğunda diğerleri tarafından görevi tamamlamak için seçilirler (Nelson ve Low, 2004,84).

Geleneksel sınıflarda öğretmenin temel sorumluluğu, öğrenciye bilgiyi doğrudan aktarmaktır. Öğretmen öğrencilere ne öğreneceklerini kitaplara ve diğer kaynaklara uygun olarak nasıl yorumlayacaklarını söyler. Geleneksel sınıflarda öğretmen ‘gerçekleri’ bilmeli ve bunları öğrencilerine aktarmalıdır. Öğrenciler öğretmenin söylediğini not alır ve öğretmenin anlamlandırdığı biçimde dünyayı anlamaya çalışırlar. Başarılı öğrenciler öğretmenin kavramlarına benzeyen kavramlar geliştirirler. Yapılandırmacı sınıflarda ise öğretmenin rolü bilgiyi öğrencilere basitçe aktarmak ve öğrencilerin yanlışlarını düzeltmek değildir. Öğrencinin yeni düşünme yolları geliştirmesine yardımcı olmak ve öğreneni etkin kılmak yapılandırmacı öğretmenin temel görevidir. Etkin olmak yalnızca fiziksel olarak hareket halinde olmak demek değildir; öğrenenlerin bilişsel açıdan etkin olması yani düşünmesi, eleştirmesi, sorgulaması, ön bilgilerini harekete geçirerek yeni anlamlar oluşturmasıdır. Öğretmen öğrenme yaşantılarını düzenlemek ve etkin katılımı sağlamak için öğrenenlerin bakış açısı, ilgi ve gereksinimlerinden yola çıkmalıdır.

Öğrenmede Bireye Kişisel Sorumluluk Kazandıran Eğitsel Yaklaşım: Yapılandırmacılık

Geleneksel eğitim anlayışını şekillendiren felsefe pozitivistdir. Pozitivist felsefe, bilginin nesnel olduğunu benimsemiş, kişinin dışında var olan bilginin keşfedilerek ortaya çıkarıldığını savunmuştur. Bu felsefenin yönlendirdiği eğitim anlayışı ise, nesnel olduğu kabul edilen bilgileri kitaplara yerleştirmiş ve öğretmenleri de bu bilgilerin transferini sağlayan bir aracı konumunda görevlendirmiştir. Ancak öğrenme ve gelişim yolları ile ilgili görüşler hızlı bir şekilde gelişmekte ve öğretimde odak nokta öğretmenden öğrenciye kaymaktadır. (Ersanlı ve Uzman, 2007,48). Geçen yüzyılın başlarından itibaren konuşulmaya başlanan ve ikinci yarısından itibaren de araştırmalara sık sık konu olan yeni paradigma bilginin keşfedilmediğini yorumlandığını, ortaya çıkarılmadığını, oluşturulduğunu yani kişi tarafından yapılandırıldığını savunmuştur. Yapılandırmacılık başta, Dewey olmak üzere, Piaget, Bruner, Vygotsky gibi kuramcılarının çalışmalarında geniş ölçüde yer almıştır. Günümüzde ise, yapılandırmacı yaklaşım nesnelci yaklaşıma ve buna bağlı olarak yaşanan öğretim sorunlarına alternatif olarak ortaya çıkmaktadır (Göktaş, 2003,24).

Yapılandırmacı yaklaşım bireyin bilgiyi olduğu gibi almak yerine kendi anlamlandırdığı ve zihninde yerleştirdiği şemaya bağlı

olarak öğrenmesidir. Öğrencilerin var olan formüllerden hareket ederek problemleri çözmesi yerine, kavramsallaştırdıkları bilgileri önceki bilgileriyle kendi öznel durumlarına uyarlayabilmesini hedef edinen aktif öğrenme sürecini izlemelidirler (Özden, 2005,54-55).

Bu bağlamda yapılandırmacılık, öğrencilerin belirli bir konuda bir anlayış yaratmaları için kendi deneyimlerini kullandıkları, bilginin doğası ve yapılandırma sürecinin nasıl olduğu, nelerden etkilendiği gibi sorulara yanıt bulmaya çalışmaktır. Öğrenmeyi bir anlamda yapılandırma süreci olarak ele alıp, bilginin öğrenci tarafından yapılandırıldığını savunan öğrenci merkezli bir öğrenme yaklaşımıdır (Ersanlı ve Uzman 2007). Bu bilgilerden hareketle yapılandırmacı yaklaşımın bir öğretim kuramı değil bir öğrenme kuramı olduğunu, sınıf ortamına yansımalarının öğrencinin ilgisini ve dikkatini çekecek bilişsel, duyuşsal ve sosyal etkinliklerin düzenlenmesine bağlı olduğunu görüyoruz.

Yapılandırmacı yaklaşımı diğer öğretim ve öğrenme kuramlarından farklı kılan özelliği ise bilgiyi nesnel bir gerçek olarak görmeyip, öğrenmede mutlak doğruluk anlayışını reddetmesidir. Bu anlayış, pozitivist ötesi olarak yorumlanan yapılandırmacı anlayışla pozitivist olarak yorumlanan davranışçı ve bilgiyi işleme gelenekleri arasında; öğrenmenin, bilginin ve gerçekliğin nasıl tanımlanması gerektiği konusunda ikilem yaratmıştır (Demirel, 2005,39). Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme etkinlikleri öğretmen tarafından belirlenmez, öğretmen ve öğrenenler etkinliklere birlikte karar verirler. Ayrıca bu etkinlikler özgündür ve alanla ilgili problemleri içermektedir. Yapılandırmacı eğitim programında değerlendirme, öğretmen ve öğrencilerle birlikte plânlanan ve yürütülen bir süreçtir. Değerlendirme öğrenmenin sonunda yer almaz, öğrenme süreci ile birlikte devam eder. Sonuç olarak, yapılandırmacı öğrenme kuramı eğitim programının tüm öğelerini etkilemekte ve öğretmen merkezli yaklaşımlardan oldukça farklı ve öğreneni etkin kılan bir öğrenme yapısı sunmaktadır (Babadoğan, 2003,3).

Yapılandırmacı yaklaşım modelini, Türk Milli Eğitim Bakanlığı 2004–2005 eğitim-öğretim yılında pilot uygulamaya ve 2005–2006 eğitim-öğretim yılı itibari ile tüm ülkede ilköğretim ve orta öğretimde uygulamaya koydu. Çünkü günümüzde geçerliğini koruyan ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yaklaşımların kuramsal temelleri daha çok davranışçı yaklaşımın etkisi altında kalarak şekillenmiştir (Birgin, 2008,2). Davranışçı öğrenme kuramına dayanan ölçme araçları (ölçüte dayalı testler, çoktan seçmeli, eşleştirmeli, doğru-yanlış testler, vb.) ile öğrencinin bilgisi sınırlı bir

zaman diliminde ölçülmekte, öğrenciye başarısını, eksikliklerini görme fırsatı vermemekte ve öğrencinin oluşturduğu öğrenme şeması hakkında yeterli bilgi sunmamaktadır (Mumme, 1990 Romberg, 1993; Shepard, 1989; akt: Kan, 2007,1).

Yine bu kurama dayalı olarak yapılan ölçme ve değerlendirme etkinlikleriyle öğrencinin basit düzeydeki bilgi ve becerileri yoklanmakta önemli ve karmaşık bilgi ve becerileri ise yeterince yoklanamamaktadır (Baki ve Birgin, 2004). Yapılandırmacı bilgi kuramı ise, bireyin bilgiyi oluştururken aktif katılımı ve çevresiyle sosyal etkileşim içinde olması gerektiğini savunmaktadır. Yapısalcı bilgi kuramına göre, tüm öğrenmeler zihindeki bir yapılandırma sonucu olduğu varsayımı üzerine temellendiğinden bireylerin öğrenme sürecinde daha çok sorumluluk almaları ve etkin olmaları gerekmektedir. Bu kurama göre öğrenme, yeni bilgilerle önceki bilgiler arasında bağ kurulmasıyla gerçekleşir (Korkmaz, 2004,64-65).

*Hangi Öğrenci Daha Çok Biliyor? Bu Öğrenci Ne Biliyor?
Kâğıt-Kalem Testleri mi? Portfolyo Değerlendirme mi?*

1990'lı yıllarda, öğrenmeyi ve öğrenme ürünlerini, düşünme tarzlarını, öğrenme stillerini içine alan ölçme ve değerlendirme sistemleri oluşturma gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu çabaların ürünlerinden birisi de portfolyolar (öğrenci gelişim dosyaları) ve değerlendirilmesidir. 1990'lı yılların başlarında Pearl ve Leon Paulson portfolyolara ilişkin bir metafor geliştirmişlerdir. Portfolyoları, öğrencilerin kendi birikimli tecrübeleri vasıtasıyla, kendilerine ilişkin anlamları yapılandırdıkları laboratuvarlar olarak betimlemişlerdir. Onlara göre, her portfolyo bir öyküdür aslında, bu, öğrencilerin ne bildiklerinin ve neden bunu bilmeye inandıklarının öyküsüdür. Öğrenciler, ne bildiklerini ve ne yapabileceklerini kendi çalışmalarından oluşan örneklerle ispatlarlar (Paulson, Paulson ve Meyer, 1991; akt: Kan, 2007,1). Bu yeni değerlendirme anlayışı; güvenilir, performans temelli, işbirliğine dayalı, etkin ve gerçek yaşama ilişkin öğrenmeleri yansıtan, gerçekçi ve uygulanabilir özelliklere sahiptir (Korkmaz ve Kaptan, 2002,167). Portfolyonun ne olduğu kullanıcıların amacına ve kullanım biçimine göre değiştiğinden tek bir tanımı yapılamamaktadır. Belirli bir süredeki öğrenmelerin hem süreç hem de ürün yönünden gözlenmesi amacıyla öğrencinin yaptığı tüm çalışmalarını kapsayan bir dosyadan bahsediliyorsa, bunun için en uygun sözcüğün "gelişim dosyası" olduğu söylenebilir (Alıcı, 2008,137).

Eğitimin ayrılmaz bir parçasını oluşturan değerlendirme (Öncü, 1999,29), belirli amaçlar için öngörülen ölçütler dikkate alınarak bir ürünü, hizmeti ve görevi bilinçlice yargılama etkinliğidir (Karaağaçlı, 2002,32). Bu etkinlik eğitimin başında, eğitim sürecinde ve sonunda yapılır. Portfolyo değerlendirmede, öğrencinin belli bir süreç içinde bir veya birkaç alandaki becerilerini yapmış olduğu çalışmaları veya gösterdiği davranışları düzenli ve birikimli olarak toplanması ile elde edilen delillerin önceden belirlenen ölçütlere göre ölçülüp değerlendirilmesidir (Birgin, 2002,3). Diğer bir ifade ile portfolyo değerlendirme, öğrencinin öğrenme süreci içerisindeki performansının ve başarısının kaydedilmesidir (Korkmaz ve Kaptan, 2002,167). Portfolyo değerlendirme süreci ise, bireyin öğrenme süreci içerisindeki gelişimini yine birey tarafından seçilen ürünlerle gösteren ve bireyin kendi öğrenmeleri hakkında öz değerlendirme yoluyla farkındalığını arttıran çok yönlü bir alternatif değerlendirme biçimidir. Uluslararası çeşitli kuruluşlar tarafından benimsenen ve yayınlanan standartlarda, değerlendirme etkinliğinin öğrencinin neyi yapıp yapmadığının yanında neyi bildiğini ortaya koyması, öğrenmesini desteklemesi, yazılı sözlü ve eylemsel olarak performansını açığa çıkaran çeşitli ölçme ve değerlendirme araç ve tekniklerinin kullanılmasını önermektedir (NCTM, 1995, 2000).

Portfolyolarla yapılan değerlendirmenin temel amacı, öğrencinin öğrenme sürecini ve sonucunu birlikte değerlendirerek, öğrencinin nasıl bir gelişim izlediğini belirlemektir (Atılğan, 2007,366). Öğrencinin yaptığı çalışmaların sistematik olarak toplanması sonucu oluşturulan bireysel gelişim dosyaları öğrencinin farklı yeteneklerini ve düzeylerini, güçlü olduğu yönlerini, başarılarını ve bir süreç içindeki gelişimini bütünüyle değerlendirme imkânı vermektedir. Portfolyoların değerlendirilmesiyle öğrencilerin neler öğrendikleri, öğrenirken nasıl bir yol izledikleri, nasıl düşündükleri, nasıl soru sordukları, nasıl analiz yaptıkları, bilgiyi nasıl yapılandırdıkları ve diğer insanlarla nasıl iletişim kurdukları gözlenebilmektedir. Oysa kağıt-kalem testleri kullanılarak yapılan değerlendirme sürecinde bu beceriler gözlenemez.

Bilgi çağında başarılı olabilmek için günümüzdeki öğrencilerin kendinden önceki nesillere göre daha karmaşık ve birbirine geçmiş düşünme düzeyi ve davranışlar örüntüsü oluşturmaları gerekmektedir (Baştürk, 2005). Bu düşünme düzeyi ve davranış örüntüsünü değerlendirmek için geleneksel ölçme araçları yetersiz kalmaktadır.

Öğrenci Gelişim Dosyalarının (Portfolyoların) Özellikleri

Öğrenci gelişim dosyaları genel olarak aşağıdaki özelliklerinden dolayı geleneksel ölçme araçlarından farklı yapıdadır. Portfolyoların genel olarak taşıdığı özellikler Chang (akt: Kan, 2007,136)'dan yararlanarak aşağıda özetlenerek verilmiştir.

1.Bireyseldir: Portfolyoda bireysel içerik seçimi ve bireysel tarzın yansımaları vardır. Başka bir ifade ile portfolyo, bireysel seçimlere göre hazırlanmış ve yapılandırılmıştır. Öğrencinin bireysel gelişimini gösterir.

2.Gelişimcidir: Portfolyo, öğrencinin gelişimini görebilmesine yardımcı olabilmektedir. Öğrencinin belirli bir zamandaki gelişimini ve öğrenmelerini temsil etmektedir.

3.Özgündür: Portfolyo, öğrencinin kendi ürünlerinden oluşan bir dosyadır. Geleneksel testler, öğrencinin sahip olduğu potansiyeli tüm yönleriyle yansıtamaz. Portfolyo ise somut öğrenme ürünlerini göstermesi ve belirli bir zamandaki gelişimini sergilemesi nedeniyle otantik (özgün) bir değerlendirme tekniğidir.

4.Performans temellidir: Gelişim dosyaları hedefe dayalı öğrenmeyi vurgulamalıdır. Öğrencinin kendisine bir hedef belirleyerek bu hedefe yönelik çalışma yapmasını sağlar.

5.Seçicidir: Portfolyo öğrenciye, portfolyonun içeriğini ve nasıl bir yapılanma ile sunacağına karar verme hakkı tanımaktadır.

6.Etkileşimcidir: Öğrenci portfolyo aracılığıyla öğretmen ve arkadaşlarıyla çalışmalarını paylaşır, bu da etkileşimi artırır.

7.Yansıtıcıdır: Portfolyo, öğrencinin kendi öğrenmelerinin kanıtlarını yansıtmasını sağlar. Ayrıca, harcadığı çabayı görmesi ve değerlendirmesine de imkan verir.

Öğrenci Gelişim Dosyası Türleri

1.Çalışma (belge) Portfolyosu: Öğretmen-öğrenci portfolyosu olarak da adlandırılan çalışma portfolyosu (Atılğan, 2006,370), öğrencinin belli bir zaman diliminde hedeflere yönelik olarak gerçekleştirdiği gelişme ve ilerlemelerini gösteren bütün çalışmaları içerir. Bu tür portfolyolar, öğrencinin kısa veya uzun süreli olarak sürdürdüğü çalışmaların toplandığı dosyalardır (Birgin, 2003). Bu tür portfolyoların amacı, öğretmenle birlikte öğrencinin gelişiminin değerlendirilmesidir (Atılğan, 2007,370).

Çalışma portfolyosunda, öğrencinin ürünlerinden öğretmenin rehberliğinde seçilen bütün çalışmalar vardır (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008:107). Çalışma portfolyosunun hazırlanmasında; öğretmen ve öğrenci sürekli fikir alışverişinde bulunarak, dosyaya neleri koyacaklarını ya da neleri çıkaracaklarını birlikte kararlaştırırlar. Bu tür gelişim dosyaları, öğrencilerin belli bir süreç içinde topladıkları çalışmalar ile önceden belirlenmiş hedefler doğrultusunda nasıl ilerlediklerini ve geliştiklerini yansıtır. Bu tür dosyaların hazırlanmasına aile üyeleri de katkıda bulunabilirler (Atılğan, 2007,370; Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2006,75). Bu tür dosyalardaki çalışmalara puan verilmez, öğrenciye durumu ile ilgili geri bildirim verilir.

2. Vitrin (yansıtmı) portfolyosu: Bu tür portfolyolar, öğrencinin kendisini en iyi yansıttığına inandığı temsili değeri olan çalışmaları (ürünleri) içerir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2006,108). Başka bir ifadeyle, öğrencinin belli bir süreçteki çalışma ürünlerinin aksine, çoğunlukla öğrenme ürünlerinin son durumunu (örneğin, dönem ödevleri, tamamlanmış projeler, vb.) kapsar. Bu tür portfolyolar, genellikle öğrencinin kendi seçtiği çalışmalardan oluşur. Becerilerini ve çalışmalarını sergileme amacıyla en iyi çalışma örneklerini sunan bir sanatçının portfolyosu, bu tip portfolyoya örnek olarak gösterilebilir. Bu tip portfolyolar ürün odaklı portfolyolar olarak da düşünülebilir. Bu nedenle, sadece tamamlanmış çalışmalar dosyada yer alır, taslak ve bitirilmemiş çalışmalar ise dosyada yer almaz (Atılğan, 2007,371). Vitrin portfolyolarına ürün seçiminde öğretmenin de hazır bulunması ve görüş bildirmesi yararlıdır. Bu tür portfolyolar genellikle öğrencilerin başarı düzeyini belirlemek (düzey belirlemeye yönelik değerlendirme) amacıyla kullanılır.

3. Değerlendirme portfolyosu: Öğretmenin alternatif portfolyosu olarak da adlandırılan bu tip portfolyolar, öğrenciyi değerlendirmek için öğretmenin ihtiyaç duyduğu bütün kayıtları içerir ve öğrencinin en iyi çalışmasından daha çok şeyler kapsayabilir (Korkmaz, 2004,187). Bu tip portfolyolar, öğretim programlarında belirlenmiş amaçlar ve kazanımlar doğrultusunda öğrencinin gelişimini gösterir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008,108). Bu tür portfolyolarda amaç, dosyaya konan her çalışmanın puanlanarak öğrenci başarısının değerlendirilmesidir. Portfolyodaki çalışmalar puanlanırken bazılarında diğerlerinden daha fazla puan verilir. Toplam puan, öğrenci başarısını değerlendirmede ölçme sonucu (ölçüm) olarak kullanılır. Bu portfolyolar, düzey belirlemeye yönelik değerlendirme için kullanılabilir ve öğretim programındaki hedef ve davranışlardan

çoğunun kazanıldığını gösteren örnek ve en iyi çalışmaları içerir. Bu tür portfolyoları değerlendirmede bütüncül (holistik) bir yaklaşım benimsenir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2006,75).

Portfolyoların İçeriği

Portfolyoların tüm çalışmaların toplandığı dosyalar olarak algılanmasının hem öğrenci hem de öğretmenler için fazla bir önemi yoktur. Portfolyoların içerisinde, öğrencilerin bütün çalışmaları yerine, dersin öğretim programında belirlenen hedefler doğrultusunda performanslarını en iyi yansıtan seçkin çalışmaların ve öğrencilerin hedefler doğrultusundaki gelişim ve ilerlemelerini kanıtlayan belge ve dokümanlar yer almalıdır. Portfolyolar kullanılırken içerisinde nelerin konacağı, kapsamının neler olacağı, bu çalışmaların nasıl seçileceği ve portfolyolardan elde edilecek bilgilerin nasıl kullanılacağı belirlenmelidir (Valencia, 1990). Bireysel gelişim dosyasına konacak olan çalışmaların seçiminde her öğrencinin sahip olduğu zihinsel, duyuşsal, devinişsel özelliklerin, geçirdiği tecrübelerin, etkileşimde bulunduğu sosyal ortamın ve sahip olduğu sosyo-ekonomik düzeyin farklı olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle her bir öğrencinin bireysel ve grup olarak gösterdikleri performansları bilişsel, duyuşsal ve devinişsel becerileri yansıtacak şekilde tasarlanmalıdır (Sewell ve Diğerleri, 2002; Akt: Baki ve Birgin, 2004a). Bireysel gelişim dosyaları öğrencinin yeteneklerini, ilgilerini, ihtiyaçlarını, değerlerini, güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyacak nitelikte olmalıdır.

Bireysel gelişim dosyalarında hangi çalışmaların yer alacağına öğretmen ve öğrenci birlikte karar verir. Özellikle bireysel gelişim dosyasına girecek çalışmaların belirlenmesinde öğrenci katılımının sağlanması sorumluluk ve sahiplenme duygusu geliştireceğinden oldukça önemlidir. Bireysel gelişim dosyasında kaç çalışmanın bulunacağı her bir çalışmanın hangi amaca hizmet edeceği, çalışmaların niçin dosyada bulunduğuna ait açıklayıcı bilgilerin bulundurulması önerilmektedir (Barton ve Collins, 1997). Bireysel gelişim dosyası içinde bulunması gereken çalışmalar amaca göre değişiklik göstereceğinden bu dosyalarda hangi tür çalışmaların bulunması gerektiğine dair kesin bir kural yoktur. Ancak, öğrenci gelişim dosyasında öğrencinin öğrenme düzeyi ve gelişimiyle ilgili mümkün oldukça farklı türden belgelerin olması arzulanır (Tan, 2006,476). Öğrenci gelişim dosyalarında aşağıdaki bölümler yer almalıdır (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008,118-122).

Portfolyonun Bölümleri

1. Ön Bölüm / Giriş Bölümü

Bu bölüm, kapak sayfası, içindekiler sayfası ve öğrenci tanıtım sayfasından oluşmaktadır.

a. Kapak sayfası: Portfolyoyu kimin hazırladığını gösteren sayfadır. Bu sayfada öğrencinin adı ve soyadı, sınıfı, numarası, dersin adı ve ilgili dersin öğretmeninin adı ve soyadı bulunur. Bu bilgilerin kapak sayfasına yerleştirilmesini öğrencinin kendisi tasarlayabilir.

b. İçindekiler sayfası: Dosyanın hangi sayfasında ne olduğunu belirten sayfadır. Bu sayfada çalışmanın adı, türü ve dosyaya konma tarihi de belirtilir.

c. Öğrenci tanıtım sayfası: Öğrencinin kendisini portfolyo okuyucusuna tanıttığı sayfadır. Bu sayfada öğrencinin özgeçmişi ile ilgili bilgiler yer alır (öğrencinin ilgili dersi almadan önceki dersle ilgili bilgi, beceri ve tutumları ne idi, şimdi nedir?, nelerden hoşlanıyor, vb.) Değişim ve gelişimleri hangi boyutlarda ve düzeyleri nedir? Bu sayfa öğrenci ve sınıf düzeyine göre değişebilir.

2. Ana bölüm

Bu bölümde, öğrenci çalışmaları ve bu çalışmalara ait, öğrenci, veli ve öğretmen değerlendirmelerinde kullanılabilecek ve geçerlilikleri ve güvenilirlikleri sağlanmış ölçme araçları bulunur.

a. Öz seçim formu: Öğrencinin dosyaya koymayı düşündüğü çalışmalar için doldurduğu formdur. Bu formda öğrenci bu çalışmayı neden seçtiğini ve çalışma için nasıl bir yol izleyeceğini anlatır. Öğrenci bu formu doldurmakla yapacağı çalışmanın ana hatlarını ve planını belirlemiş olmaktadır.

b. Öğrenci çalışmaları: Öğrencinin isteği ile dosyasında olmasını istediği etkinlikler (projeler, tasarımlar, ödevler, vb.). Hangi tür çalışmaların portfolyoda yer alacağı onun uygulama amacına bağlı olarak değişir.

c. Öz değerlendirme formu: Öğrencinin çalışmasını tamamladıktan sonra çalışmanın önceden belirlenen ölçütlerin ne kadarını karşıladıklarını veya ne derecede karşıladıklarını belirlemede kullandıkları formdur. Bu form sayesinde öğrenci çalışmasını yaparken geçirdiği süreçlerle ilgili değerlendirmeler yaparak algılarını fark edebilmekte ve güçlü ve zayıf yönlerini görebilmekte ve daha sonraki çalışmalar için bu algılarından yararlanabilmektedir.

d. Akran değerlendirme (öğrencilerinin birbirlerini değerlendirme)

Formu: Öğrencilerin yaptıkları çalışmaları bitirdikten sonra belirlenen ölçütlerden ne kadarını karşıladıklarını/ ne derecede karşıladıklarını belirlemede kullandıkları formdur. Bu form hem ürünün hem de sürecin değerlendirilmesinde kullanılabilir (Alıcı, 2008,152). Bu form sayesinde öğrenci akranlarının değerlendirmelerinden yararlanır ve arkadaşlarının kendisiyle ilgili algılarını fark eder ve daha sonraki çalışmalarında bu algılarından yararlanır.

e. Grup değerlendirme formu: Öğrencilerin grup arkadaşlarıyla birlikte yaptığı çalışmalardan sonra doldurdukları formdur. Bu form öğrencinin grup arkadaşlarıyla yaptığı çalışmaya ilişkin algılarını kapsar. Bu formun uygulanıp değerlendirilmesiyle öğrenci, grup arkadaşlarının kendi performansı hakkındaki algı ve görüşlerini öğrenmiş olur. Ayrıca grup üyelerini bireysel değerlendirmelerde ne ölçüde adil davrandığı ve her üyenin bireysel çalışmaya katkısının ne kadar farkında olduğu ortaya konabilmektedir

f. Dereceli puanlama anahtarı: Goodrich (2001), dereceli puanlama anahtarını “bir işin parçaları için ölçütlerin listelenerek puanlandığı bir araç” olarak tanımlamaktadır. Genellikle öğretmen tarafından öğrenci çalışmalarının puanlanmasında kullanılan bir ölçme aracıdır. Örneğin, bir makaleyi değerlendirmek için hazırlanan dereceli puanlama anahtarındaki ölçütler, “amaç, organizasyon, ayrıntı, konaklama, ulaşılabilirlik, sonuç, yazım kurallarına uygunluk” olarak belirlenebilir. İyi bir dereceli puanlama anahtarı, her bir ölçütün sahip olması gereken niteliklerin düzeyini de belirtir (Aslanoğlu, 2003; Sefer, 2007).

Portfolyoların Geçerlik ve Güvenirliği

Portfolyolardan elde edilen verilerin önceden belirlenen hedeflere hizmet edebilmesi için hazırlanan portfolyoların geçerli ve güvenilir olması gerekir. Dubrovich (2002), portfolyodan öğrenci performanslarına ilişkin olarak elde edilen verilerde bulunması gereken özellikleri şöyle sıralamaktadır.

1. Genel geçerlik (Universal): Elde edilen verilerin bir kaynaktan veya öğretmenden değil de birçok kaynak veya uzmandan elde edilmesi gerekir. Farklı kaynaklardan elde edilen verilerin aynı sonucu üretmesi geçerliğin kanıtı olarak kullanılabilir. Böylece portfolyolardan elde edilen puanların veya puan takımlarının ölçülen özellik yönünden öğrencilerin

gerçek düzeylerini yansıtması sağlanabilir. Ayrıca puanlayıcı yanlılığının önlenmesi, portfolyolardan elde edilecek puanların geçerliğini artırabilir. Bunun için öğrenciye ait bir çalışma (makale, proje, araştırma raporu, vb.) değerlendirilecekse, bu çalışmanın kime ait olduğu bilinmeden dereceli puanlama anahtarı veya kontrol listeleri ile puanlanması önerilebilir.

2. Güvenirlilik (Reliability): Öğrencilerden toplanan verileri puanlayan öğretmenler arasında tutarlılık varsa, portfolyoları puanlama güvenilirliği var demektir. Öğretmenler toplanan verileri puanlamadan önce puanlamanın nasıl yapılacağı konusunda eğitilmelidir. Güvenilirliği artırmak için ölçülecek niteliğe ilişkin portfolyoda yer alacak parçaların değerlendirilmesine yönelik puanlama yönergelerinin (rubrik, kontrol listeleri vb.) hazırlanması puanlayıcılar arasındaki tutarlılığı yani güvenilirliği artıracaktır. Ölçme araçlarında yer alan kriterlerin veya ölçeklendirme kategorilerinin açık bir şekilde ifade edilmesi de ölçümlerin güvenilirliğini artırmaktadır.

3. Anlaşılabilirlik (Understandable): Portfolyolardan elde edilen bulgular basitleştirilerek anlaşılır hale getirilmelidir. Portfolyo değerlendirmenin geçerlik ve güvenilirliğini belirlemede aşağıdaki yöntemlere başvurulabilir.

a. Öğrencilerin portfolyolarından elde ettikleri puanlarla, portfolyonun kapsamına ilişkin daha sonradan ortaya çıkacak performans ölçüleri arasındaki ilişkinin düzeyinin incelenmesi (Bu bir anlamda portfolyonun yordama geçerliğini belirleme işlemidir)

b. Öğrencilerin portfolyolardan elde ettikleri puanlarla, aynı konu ya da konulara ilişkin hazırlanmış objektif testlerden elde ettikleri puanlar arasındaki ilişkinin düzeyinin incelenmesi. Ancak, objektif testler ve portfolyolar ile ölçülmek istenen zihinsel süreçler farklı olduğu için bu yöntem yanıltıcı sonuçlar verebilmektedir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008,115).

c. Portfolyolardaki çalışmaların farklı öğretmenlere birbirinden bağımsız olarak puanlattırılıp puanlar arasındaki ilişki düzeyinin belirlenmesi. (Bu bir anlamda puanlayıcı güvenilirliğini belirleme işlemidir).

Portfolyo Değerlendirmenin Olumlu Yanları

Araştırmalar bireysel gelişim dosyaları ile değerlendirme geleneksel ölçme araçlarıyla yapılan değerlendirmelere göre karşılaştırıldı-

ğında birçok avantajlarının olduğunu göstermektedir (Baki ve Birgin, 2002 Mumme, 1991; Ryan, 1998). Bu avantajlardan bazıları şöyle sıralanabilir:

- Öğrencilerin, güçlü ve zayıf yanlarını görmelerine, keşfetmelerine ve anlamalarına yardımcı olur. Öğretmene bireysel olarak öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını daha sağlıklı bir şekilde belirleme imkânı sağlar.

- Portfolyolar daha karmaşık ve üst düzey kazanımların değerlendirilmesine imkân sağlar.

- Portfolyolar hem öğretim sürecinin hem de öğrenme ürünlerinin birlikte ve sürekli olarak değerlendirilmesi imkânı sağlarlar.

- Öğrenciye öğrenme sürecinde sorumluluk almasını, kendi öğrenmesini izlemesini ve kendini değerlendirme yeteneğine sahip olmasını sağlar.

- Öğrenciye, kendi kişisel görüşlerini, değerlerini ve inançlarını, beceri ve yeteneklerini, kendi amaç ve sezgileri hakkındaki ifadelerini formüle edebilme ve yansıtma imkânı sağlar.

- Portfolyolar, öğrencinin bireysel öğrenme becerilerini ölçmeyi, ailesiyle iletişimin artmasını ve ihtiyaçları doğrultusunda profesyonel yardım almasını sağlar.

- Öğrenci, öğretmen, aile ve konuyla ilgisi olan diğer öğrencilerin öğrenmeleri konusunda fikirlerini paylaşmaları için uygun bir ortam oluşturur.

- Öğrencinin gerçek anlamdaki gelişimini daha sağlıklı ve belgelerle izleme şansı verir.

- Öğrencinin öğrenme sürecinde geçirdiği aşamalar hakkında veliye, öğretmene, okul yönetimine ve gelecekteki öğretmenlerine bilgi verir.

- Öğretme daha gerçekçi değerlendirme yapabilme ve gerektiğinde somut kanıtlar sunabilme imkânı sağlar. Öğrencileri bağımsız bir düşünür olmaya teşvik eder ve var olan becerilerini geliştirerek kendilerine olan güvenlerini artırır.

- Öğretmenlerin günlük rutin bir şekilde yazılı sınav kağıtlarını puanlama yüklerini azaltır ve çok boyutlu puanlama şekilleriyle global anlama, algılama ve düşünme becerilerini değerlendirmeyi sağlar.

- Öğrencinin belirli hedefler belirlemelerine ve gelişimlerini değerlendirebilmeleri için sorumluluk almalarına yardım eder.

- Portfolyolar, öğrenci merkezli ve öğrenci yönetiminde konferanslar için ortam sağlar.

- Portfolyolar, velilere öğrencilerin zaman içindeki gelişimi ve mevcut başarılarını gösteren somut örnekler sunar.
- Öğrencinin kendini değerlendirerek öz değerlendirme yapmasını sağlar.
- Portfolyoların yukarıda belirtilen avantajlarının yanı sıra okulun sorumluluğunu artırması, öğrencinin amaç ve öğrenmelerine ilişkin ortak vizyon oluşturması, öğrenci öğrenmelerine ilişkin gerçek durumun tespit edilmesi, öğretimi geliştirme ve değerlendirmede reform anlayışını yansıtırma gibi avantajları da vardır (Kan, 2007,138-139).

Portfolyo Değerlendirmenin Olumsuz Yanları

Düşük karşılaştırılabilirlik ve güvenilirlik: Portfolyoları da içerecek biçimde birçok performans tabanlı test kolayca ya da anlamlı bir biçimde tek bir puan ya da puan dizisine çevrilemeyebilir. Normatif ya da standartlaştırılmış testlerde olduğu gibi, toplum ve öğrenciler tek tek puanlara daha alışkındır. Tek puanlar, sistem karşısında ve yıldan yıla karşılaştırılabilir bir özelliğe sahiptir. Performans tabanlı testlerde sonuçlar rakamlar yerine kelimelerle ifade edildiğinde bazı hak sahipleri okul sisteminin daha az değerli olduğu veya öğrenciler için daha az sorumluluk üstlenildiği hissine kapılabilirler. Bütün bunlara ek olarak portfolyo değerlendirmelerde güvenilirlik şartını karşılamak oldukça zordur. Puanlayıcılar ya da değerlendiriciler arasında anlamlı bir tutarlık, belirli düzeyde güvenilirliği sağlamak önemlidir (Novak, Herman ve Gearhart, 1996). Puanlayıcılar arasında yüksek bir tutarlığın olmaması puanların kullanılabilirliğini önemli ölçüde azaltır. Sonuçlar, bireyler, okullar ya da zaman içerisinde güvenilir bir biçimde karşılaştırılmaz.

Standart test durumlarını sağlama zorluğu: Standart testler öğrencilerin benzer durumlar ve koşullar altında performanslarını göstermelerini gerektirir. Portfolyo değerlendirme kullanılacağı zaman performansı gösterme şekli, ortam ve durumları öğrenciden öğrenciye değişebilir ve öğretmen yanlılıkları, öğrenci performansları üzerinde etkili olabilir. Öğretmenlerin, öğrencilere sağladıkları desteğin miktarı, öğrencilerin portfolyo çalışmalarına harcaması için verilen zaman ve öğrencilerin çalışmalarının niteliği üzerinde dış kaynakların (arkadaş, ebeveyn vb.) ne derece etkili olduğu, portfolyo çalışmalarına dayalı olarak yapılan çıkarımların geçerliğini etkiler (Gearhart, Herman, Baker ve Whittaker, 1993).

Maliyet: Portfolyo değerlendirmeye dayalı bir sistem geliştirmeye ilişkin diğer bir engel; programın, zaman, emek, işgücü ve para açısından diğer yöntemlere göre daha fazla maliyet gerektirmesidir. Portfolyoların ve parçalarının oluşturulması, yürütülmesi ve puanlanması yoğun bir çalışma, emek, işgücü ve eğitim gerektirir. Bu yüzden de maliyeti oldukça yüksektir. Eğitimciler değerlendirme amaçlarının müfredatla uyuşmasını sağlamak için puanlama ölçütleri ve puanlama (ölçme) araçlarını geliştirmek için çok zaman harcamaktadırlar. Özellikle mevcudu fazla olan kalabalık sınıflarda uygulaması oldukça zor, zaman alıcıdır ve ekonomik değildir. Öğretmenin harcadığı zaman, emek ve iş gücü göz önüne alınırsa, öğretmene çok fazla yük getireceğinden özellikle değerlendirme aşamasında sınıfın kalabalık olması öğretmenin hata yapma olasılığını artıracaktır.

Puanlama: Portfolyolar üç sebepten dolayı bir çıkmaz haline gelen puanlama problemiyle karşı karşıyadır. Birincisi; puanlama ölçütlerinin oluşturulması, kullanılması ve geliştirilmesi için çalışma guruplarının oluşturulması, eğitilmesi ve tartışılmasının gerekliliğidir. Bir portfolyo sisteminde puanlama, alan bilgisi ve alanda yetkinliği değerlendirmek için yapılandırılmalıdır. İkincisi; öğretmenler ve (varsa) diğer puanlayıcılar (drama ve eğitim uzmanları vb.) arasındaki tutarlığı sağlamak için personelin yoğun bir biçimde eğitilmesi ve kendini geliştirmesi gerekliliğidir. Üçüncüsü; önceden belirlenmiş kriterlere göre öğrenci çalışmalarını puanlamanın, tek bir sınama durumunu içeren norm dayanaklı ya da standart testleri puanlamaktan daha güç ve zaman alıcı olduğudur. Bu yüzden de daha çok zaman ve emek ister. Fakat aynı zamanda bu tür aktiviteler öğrenme ve öğretmeyi destekler ve geliştirir.

Portfolyo değerlendirme yaklaşımı, her çocuğun çeşitli gelişim aşamalarından geçtiği ilkesine dayandırılmıştır. Bu gelişim aşamaları bir çocuğun sergilediği davranışları, tavırları, bilişsel yeterlikleri, fiziksel özellikleri belirlemektedir. Çocukların büyümelerini, sağlıklı birer yetişkin olmalarını sağlamak için yetişkinler her çocuğa koşulsuz birer sevgi, güvenlik ve ait olma duygularını sağlamalıdır. Çocukların iyi yetişmiş olmalarında temel ilke, onların yaşamsal sorunlarına çözümler bulmaktır. Öğrenilmiş davranışlar içinde portfolyo değerlendirme, sorun çözme yeterliklerinin geliştirilmesine destek sağlamaktadır. Çocuklara gelişimleri boyunca karşılaştıkları toplumsal, akademik sorunları inceleme ve çözmeleri öğretilmelidir. Bu yönde onlara yaratıcı ve bağımsız bir biçimde dünyayı keşfetme, amaçlarını belirleme ve geliştirme, kendilerine saygı

ve kuvvetli benlik kavramı geliştirmeleri konusunda fırsat verilmelidir. Portfolyo değerlendirme yaklaşımı, çocukların çoğunun, hatta sorunlu ve işlevsel bozukluğu olan çocukların bile sınıfta, okulda, toplumda sorumlu bir biçimde davranabileceğini ileri sürer. Portfolyo değerlendirme yaklaşımına göre sorumlu bir biçimde davranmak, içselleştirilmiş değerler ve inançlar bütünlüğüne göre sorumlu hareket etme ve bir eylemin sonuçlarının kabul edilmesi anlamına gelir. Sorumluluk sahibi öğrenciler, sergiledikleri sorumlu davranışlar dizisinde genelde içsel denetim odağını kullanır, davranışlarının sonuçlarını kabul eder ve kurallara sorumsuz öğrencilerden daha çok uyarlar. Portfolya değerlendirme yaklaşımının önemli bir amacı, demokratik ve çok kültürlü bir toplumda üretken bir biçimde yaşayabilecek sorumlu çocuklar yetiştirmektir. Portfolyo değerlendirme yaklaşımı sınıfı içinde sorumluluk öğretilir ve beklenilir. Portfolyo değerlendirme yaklaşımının da öğretmenlerinin hedefi, öğrencileri öğrenmeye güdülemek için dışsal ödüllerin bir araç olmalarını önlemektedir. Sorumlu öğrenciler kendilerinden güdümlü öğrencilerdir. (Queen, Blackweldet, Mallen, 1997,13).

Sonuç

Günümüzde sorumlu davranışın geliştirilmesinde geleneksel sınıf süreçlerinin yerine aktif öğrenmeye dayalı oluşturulan yapılandırma sınıf süreçleri yeğlenmeye başlanmıştır. Yapılandırma öğrenme kuramı öğrenme sürecinde öğretmen ve öğrenci rollerini değiştirmekte ve öğrenciyi tüm sürecin merkezine yerleştirmektedir. Öğrenciler sınıfa, yaşantı ve bilgileri tarafından şekillendirilen bilişsel yapılarla gelirler. Öğrenmenin oluşabilmesi için, yeni bilginin öğrenenin amaçları ve önbilgileri ile bağlantılı olması gerekir. Öğretmen ise bilgiyi aktaran değil yapılandırma yardımcı olan kişidir.

Geleneksel sınıflarda öğretmenin temel sorumluluğu, öğrenciye bilgiyi doğrudan aktarmaktır. Öğretmen, kitaplara ve diğer kaynaklara uygun olarak öğrencilere ne öğreneceklerini ve nasıl yorumlayacaklarını söyler. Geleneksel sınıflarda öğretmen ‘gerçekleri’ bilmeli ve bunları öğrencilerine aktarmalıdır. Öğrenciler öğretmenin söylediğini not alırlar ve öğretmenin anlamlandırdığı biçimde dünyayı anlamaya çalışırlar. Başarılı öğrenciler öğretmenin kavramlarına benzeyen kavramlar geliştirirler. Yapılandırma sınıfında ise öğretmenin rolü bilgiyi öğrencilere basitçe aktarmak ve öğrencilerin yanlışlarını düzeltmek değildir. Öğrencinin yeni

düşünme yolları geliştirmesine yardımcı olmak ve öğreneni etkin kılmak yapılandırmacı öğretmenin temel görevidir. Etkin olmak yalnızca fiziksel olarak hareket halinde olmak demek değildir; aynı zamanda öğrenenlerin bilişsel açıdan etkin olması yani düşünmesi, eleştirmesi, sorgulaması, ön bilgilerini harekete geçirerek yeni anlamlar oluşturması anlamına gelir. Öğretmen öğrenme yaşantılarını düzenlemek ve etkin katılımı sağlamak için öğrenenlerin bakış açısı, ilgi ve gereksinimlerinden yola çıkmalıdır.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme etkinlikleri öğretmen tarafından belirlenmez, öğretmen ve öğrenenler etkinliklere birlikte karar verirler. Ayrıca bu etkinlikler özgündür ve alanla ilgili problemleri içermektedir. Yapılandırmacı eğitim programında değerlendirme, öğretmen ve öğrencilerle birlikte plânlanan ve yürütülen bir süreçtir. Değerlendirme öğrenmenin sonunda yer almaz, öğrenme süreci ile birlikte devam eder. Sonuç olarak, yapılandırmacı öğrenme kuramı eğitim programının tüm öğelerini etkilemekte ve öğretmen merkezli yaklaşımlardan oldukça farklı ve öğreneni etkin kılan bir öğrenme yapısı sunmaktadır (Babadoğan, 2003:3)

Eğitim ve öğretim sürecinde değerlendirme çok önemli bir role sahiptir. Yapılan ölçümlere dayanarak, gerek süreç gerekse öğrenciler hakkında sağlıklı kararlara ulaşabilmek iyi bir değerlendirme sürecini gerektirir. Değerlendirme bir süreç olarak ele alınmalı ve bu süreç içerisinde öğrenci gelişimleri sürekli izlenmelidir. Ülkemizde değerlendirme yaklaşımları, daha çok süreç içerisinde belirli aralıklarla, öğretmenin belirlediği ölçütler doğrultusunda ve öğrencileri birbirleriyle karşılaştırmak biçiminde yapılmaktadır. Değerlendirme işlemi süresince, beklenen ve öğrenciden istenen, sorulan sorulara belirli yanıtların verilmesidir. Bu tür değerlendirme, değişik yorum, öneri ve bakış açılarının getirilmesine kapalıdır. Oysa gelişen ve küreselleşen dünyamızda sürekli yenilenen ve değişen bilgiye ayak uydurabilecek, bu bilgileri kullanarak yeni şeyler üretebilecek bireyler yetiştirmek, hedeflenen ve arzu edilen bir durumdur. Bu hedefe ulaşabilmek, ancak gelişen dünyaya ve yenedünya düzenine uygun, yeni değerlendirme sistemleri ve süreçler geliştirmekle mümkün olabilir. Bu ise, var olan değerlendirme yaklaşımlarının yanında özgün (authentic) bir değerlendirme sisteminin gündeme getirilmesini gerektirmektedir. Böyle bir değerlendirme yaklaşımı, portfolyoların oluşturulması ve değerlendirilmesi aracılığıyla oluşturulabilir. Bu değerlendirme yaklaşımı, öğrencilerin bir takım olay, durum ya da gerçekler hakkındaki bilgilerini değerlendirmek yerine, onların gelişimini

bir bütün olarak ele alır. Bu şekilde yapılan değerlendirme, öğrencilerin her alandaki değişim, gelişim ve ilerlemelerini değerlendirmeyi, gerekirse tüm süreçlerin (program- değerlendirme-öğrenme ve öğretme süreçleri) yeniden gözden geçirilerek sürekli yenilenmesini ve değiştirilmesini sağlar. Bu görüş doğrultusunda portfolyo değerlendirme yaklaşımı, eğitim ve öğretim süreci içerisinde belirli aralıklarla değil, süreklidir, sadece öğrenciyi değil, bütün süreçlerin değerlendirilmesini kapsar. Süreç içerisinde yer alan her bir öğrencinin değişik yetenek, ilgi, öz geçmiş ve deneyime sahip olması nedeni ile, her öğrenciyi aynı koşullar altında değerlendirmek mümkün gibi görünmesine rağmen aynı koşullar altında değerlendirme yapmak çok güçtür. Bu sebeple portfolyo değerlendirme yaklaşımı öğrencileri birbirleriyle karşılaştırmak ya da yarıştırmak yerine, her bir öğrencinin kendi potansiyeli ve özellikleri doğrultusunda maksimum gelişmesini amaçlar. Böyle bir anlayış, değerlendirme ölçütlerinin öğretmenler tarafından kapalı bir şekilde belirlenmesi yerine öğrencilerle ve diğer paydaşlarla birlikte (aile, toplum, öğretmen, meslektaş v.b) açık bir iletişim sonucu belirlenmesini sağlar (Kan, 2003).

Kaynaklar

- Akbaba, S. (1994). *Grupla psikolojik danışmanın sosyal psikolojik bir kavram olan özgeçelik üzerindeki etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum
- Alıcı, D. (2008). Öğrenci performansının değerlendirilmesinde kullanılan diğer ölçme araç ve yöntemleri. Satılmış Tekindal (Ed.). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Altınköprü, T. (1999). *çocuk-çocuğun başarısı nasıl sağlanır?*. Hayat Yay. İstanbul.
- Aslanoğlu, E.A. (2003). *öğretimde sunu becerilerinin değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarı (rubric) kullanılmasına ilişkin bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Atılğan, H.(2007). Değerlendirme ve Not Verme H.Atılğan (Ed.) *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. 2. baskı. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Babadoğan, C. (2003). sorumlu davranış geliştirme stratejileri bağlamında öğrenen sınıf. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı,157
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B.(2006). *geleneksel-alternatif: ölçme ve değerlendirme öğretmen el kitabı*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Baki, A. ve Birgin, O. (2004b). *bireysel gelişim dosyasına dayalı değerlendirme uygulamasının yansımaları*, X11. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı 1, 13-40 Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Baki, A. ve Birgin, O.(2004a). alternatif değerlendirme aracı olarak bilgisayar destekli bireysel gelişim dosyası uygulamasında yansımalar, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(3), Article 11, ([http:// www.tojet.net/artic-les/3311.htm](http://www.tojet.net/artic-les/3311.htm)).

Barton, C. and Collins, A. (1997). *portfolio asesment: a handbook for educators*. Dale Seymour Publications. New York

Baştürk, M. (2005). *sözlü dil yapısı çocukların ilk dilsel üretimleri: sözcük/sözce ikilemi* (Yayımcı: Mustafa Sarıca) Multilingual, s. 11–19 İstanbul.

Birgin, O. (2008). alternatif bir yöntemi olarak portfolyo uygulamasına ilişkin öğrenci görüşleri. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (1), 1-24.

Chang, C. C. (2001). a study on the evaluation and effectiveness analysis of web-based learning portfolio (WBLP). *British Journal Of Educational Technology*, 32(4).

Demirel, Ö.(2005). *eğitimde yeni yönelimler*. Pegem A Yayıncılık. Ankara

Ersanlı, K. ve Uzman, E.(Ed.) (2007). *eğitim psikolojisi*, Lisans Yayıncılık, İstanbul

Gearhart, M., Herman, J. L., Baker, E. L. ve Whittaker, A. K. (1993). a question for the validity of large-scale portfolio assessment (CSE Tech. Rep. No. 363). Los Angeles, CA: National Center for Research on Evaluation, Standarts, and Student Testing.

Ginnot, H.G. (1973). *Between Parent And Child*. Mc Graw Hill. New York

Goodrich, A.H.(2001). the effects of insructional rubrics on learning to write. *Current Issues In Education*. 4 (4).

Gözütok, F.D. (2000). *başkent üniversitesi kolej ayşeabla okullarında çoklu zekâ kuramı uygulaması. [Applications of Multiple Intelligence Theory in schools of Başkent University College Ayşeabla]*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Gülaçtı, F. (2009). *sosyal beceri eğitimine yönelik programın üniversite öğrencilerinin, sosyal beceri, öznel ve psikolojik iyi olma düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Hamilton, S. F., L. M. Fenzel. (1988). the impact of volunteer experience on adolescent social development: evidence of program effects, *Journal Of Adolescent Research*, 3 (1),65-80.

Jerkins, D. (1994), an eight-step plan for teaching responsibility. *High School Educational Research Association*; 14,269-270

Kan, A. (2003). değerlendirilmede yeni yaklaşımlar. *İleti Dergisi*, 84, 7-9.

Kan, A.(2007). portfolyo değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32,133-144

Karaağaçlı, M.(2002). *değerlendirme süreci, mesleki eğitim ve teknoloji eğitiminde özel öğretim yöntemleri*, (ss.31-47). Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Korkmaz, H. Kaptan, F.(2002). *fen eğitiminde öğrencilerin gelişimini değerlendirmek için portfolyo kullanımı üzerine bir inceleme*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23,167-176.

Korkmaz, H.(2004). *fen ve teknoloji eğitiminde alternatif değerlendirme yaklaşımları*. Yeryüzü Yayınevi. Ankara.

Kutlu, Ö., Doğan, C.D. ve Karakaya, İ.(2008). *öğrenci başarısının belirlenmesi: performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Pegem A Yay. Ankara.

Mumme, J.(1991). portfolio assessment in mathematics. california mathematics pro-ject. University of California. Santa Barbara NCTM.(2000). *Principles and Standards for School Mathematics*(<http://standarts.netm.org>.)

Nelson D. B. and G. R, Low. (2004). *personal responsibility*. Oakwood Solutions, Lic,.

Novack, J. R., Herman, J. L. ve Gearhart, M. (1996). *issues in portfolio assessment: the score-ability of narrative collections*. (CSE Tech. Rep. No. 410). Los Angeles, CA: National Center for Research on Evaluation, Standarts, and Student Testing.

Owens, T. (1983). *helping youth became more responsible*. American Educational Research Association. 67,22

Öncü, H.(1999). *eğitimde ölçme ve değerlendirme*. 3. Baskı. Yaysan AŞ. Ankara.

Özen, Y. (2001). *sorumluluk eğitimi*, 1. Baskı, Nobel Yayınları, Ankara

Özen, Y. (2009). *ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kişisel ve sosyal sorumluluk yordayıcılarının incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum

Paulsaon, F.L., Paulson, P.R. ve Meyer, C.A. (1991). What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership*, 48 (5), 6063.

Queen J. A, Blackweldet, B B., Mallen, P. L: (1997). *Responsible Classroom Management for Teachers and Students* Printice-Hall Inc. New York

Shepard, L.A.(2000). The Role of Assessment İn a Learning Culture, *Educational Researcher*, 29 (7), 4-14.

Tan, Ş.(2006). *öğretimi planlama ve değerlendirme*. 10. baskı. Pegem A Yay Ankara

Ünlü, İ. (2009). *ilköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde bilgisayar destekli sınıf ortamında durumlu öğrenmenin öğrencinin akademik başarısına, kalıcılığa ve tutum'a etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Elazığ

Valencia, S.(1990). a portfolio approach to clasroom assessment: the whys, whats and hows. *The Reading Teacher*, 43 (4),338-340.

Yalom, H. (1999). *varoluşçu psikoterapi*. Çev: Zeliha Babayiğit, İst, Kabalacı Yay.

İletişim:

Yener ÖZEN

Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi,

Erzincan, Türkiye

E-posta: yenerozen@erzincan.edu.tr

We Have Met the Enemy and the Enemy is Us: An American’s Early Impressions of Life, Work and Education in Modern Turkey

DUNCAN WAITE

Texas State University – San Marcos

I was recently invited to Istanbul by the MÜSİAD organization to speak at their workshop on vocational education [February 18-19, 2011] with an emphasis on social justice and equality. I was at the workshop for two days and in Istanbul for four-and-a-half days total. Participants in the workshop included members of the MÜSİAD organization, other business leaders, academics, school teachers and at least one senator. The appearance by the Turkish minister of education created quite a stir, with attendant local and national news media coverage and a phalanx of her followers—bureaucrats and toadies.

I was asked to write up my reflections, whatever impressions came into my head, for this journal in the hopes that we might all learn something from my experience. I must state, upon embarking on this reflective exercise, that this is only my second time in Turkey and that I do not know the language (I had the generous use of an interpreter, an intern at MÜSİAD, who, herself was finishing university in Istanbul and making application to take up post-graduate studies at a university in the UK; she has my special appreciation as, first, she had to put up with me and my eccentricities, and, second, she worked tirelessly each day of my stay and did so without being compensated by MÜSİAD). I would like to say, in my defense, that I have studied and practiced as a cultural anthropologist and, as I like to term it, an observer of the human condition. In fact, and for those readers who don’t know me, I work in the area of educational leadership, employing a critical sociocultural lens, and teach qualitative research methods at the doctoral level at my university. For those who are interested, the title of my talk, a keynote address, was “Reflections on Changes in the World, on Life, Human Dignity and Social Justice: With Implications for Schooling and Work.” (I will gladly make copies of my

presentation available to those who care to inquire via my email address found at the end of this essay.)

Triumphal Beginnings

Though I know there was an incredible amount of work that went into the planning and execution of this conference (my host, the secretary general of the MÜSIAD, told me that they'd been discussing this conference for about a year, but that they had worked at it intensely for the past two or three months), for me, the conference/workshop started on the first day. Many of us took a van to the MÜSIAD headquarters building in Istanbul from the hotel. The building, a modern, well-appointed edifice of some five floors, occupies a prime piece of real estate on the shores of the Golden Horn. In actuality, the conference wasn't allowed to begin until the minister of education arrived with her entourage, including a strikingly tall and lethal-looking blonde and a demure driver. The minister's car pulled up with lights flashing (no siren) and everyone seemed to jump into action. Photographers descended on her, and once someone felt enough photographs were taken, she was ushered inside. We were all told to move inside to begin the conference with what I have learned are called protocols—the long speeches by those in the top ranks of the organization (at least, not knowing the language, they seemed long to me). I imagined that each underling expelled a lot of hot air singing the praises of the next higher bureaucrat and functionary above him (for there were no other women speaking than the minister of education), until, finally, the secretary general took the stage, singing the praises of the minister of education. On and off, media types were scurrying around with cameras—both still and moving—and adjusting the positioning of their microphones on the podium.

Now, I must tell you that I have been fortunate enough to, if not meet a queen, at least see a queen; that is, to be in her presence. It happened like this: I presented a paper at another professional conference, the year's meeting of the Commonwealth Council for Educational Administration and Management (CCEAM), which, that year, happened to be held in Sweden. The queen of Sweden opened that conference. You know of this queen, even if you don't know her. You might recall the ABBA song *Dancing Queen*. It was written about this queen. Anyway, the queen of Sweden arrived with only one body guard, arrived on time, and with no other fanfare, and no one waited for her to arrive. Well, actually, the preamble to the conference, rather than being speechifying, was taken up

by a high school ensemble playing jazz and popular music. The queen actually looked a bit embarrassed when, as she entered the auditorium, the group of students broke into the ABBA song. After a brief introduction, she took the stage and addressed the audience in English and spoke of her vision of education for her nation and extolled the work of the educators there assembled. She had only one body guard, and, after her remarks, she took a place in the front row of the auditorium to listen to the rest of the opening lecture, an academic presentation by a well-respected Norwegian (woman) scholar. We were advised to be ready, for the queen was planning to stay after lunch and just might drop into any of our sessions, which, I understand later, she did, choosing to attend a session whose topic dealt with women in educational management. In contrast, not only did the minister of education not stay for any of the afternoon sessions (admittedly, I was disappointed she didn't stay to hear my general session remarks, for I had built myself up, steeled myself, for that occasion), she didn't stay for lunch. Her toadies and the bureaucrats who wanted to see and be seen with her, and the media as well, left after her remarks. Obviously, there was no dialogue here—the communication, if you can call it that, was entirely one-way. Perhaps ABBA's Turkish equivalent will pen a song in tribute to this minister and title it something like *The Skipping Minister*.

So, it wasn't until after lunch that I was permitted to give my remarks, as the whole program had been shifted later and later as the protocol speeches got longer and longer. If you haven't visited the MÜSİAD building, you should go just to see for yourself. The steel and glass edifice is new, only about four or five years old. We passed through metal detectors upon entering, and there were two security guards at all times. Lunch was served by a staff of white-coated young men; and other support staff—women in head scarves and men in jacket and tie—worked the sound system and did administrative duties (and host duties, I imagine). The logo of the MÜSİAD was printed on everything. I was impressed to see that even the china was imprinted with the MÜSİAD logo. One of the coffee breaks took place on the terrace on the third floor, and the view of the Golden Horn was stunning.

Other Impressions and Random Thoughts

I noticed that there was an obvious status hierarchy among the drivers who were assembled in the parking lot, waiting on their charges.

Besides the five meals served to the more than eighty-five guests and numerous support staff (one who worked the audio system told me, when I asked, that he wasn't eating then, but had to wait until everyone else was done, as he said he was third class).

During the question and answer discussion, a cameraman was filming participants as they spoke, but, it seemed to me, didn't film the sole female respondent.

The vice-minister was in attendance throughout the first day (but not the second, as neither was the secretary general of the MÜSİAD). He took exception, he said, to many of my remarks when he gave his talk to the general session. Interestingly enough, he sent one of the MÜSİAD employees to find me during a coffee break and she suggested I might want to come to take my coffee on the terrace where the vice-minister was holding court with a group of six to eight supporters, bureaucrats, and 'friends.' Again, to my surprise, when the sessions started up again, he invited me to bring my coffee into the nearby office of one of the MÜSİAD leadership, where we sipped coffee and chatted about education, his travels, and his own experiences that supported an earlier point I had made in my talk about how modern life, especially the modern work life, is eroding our privacy. We parted amicably.

Reflection: I told a Turkish colleague later, that the vice-minister's challenging me and my ideas in his speech struck me as a pissing contest, wherein two guys (usually drunk) stand side by side to urinate (piss) to see who could piss the farthest—a type of masculinity contest. It was, in a word, public posturing.

Everyone had cell phones. Some had two. People even took and made calls in the conference room, with something I hadn't seen before: People placed their hands over the microphone and over their mouths in what I took to be an attempt to mute their voice (or, so that their voice was amplified and the ambient noises masked—I'm not sure which). I don't believe people would do this in the US, take or make cell phone calls during a speech. They may mute or silence their phone, and, if they took a call, would immediately leave the room. I wonder if this is a difference in Turkish culture, one which the anthropologist Edward Hall would call a polychronic culture—people doing many things at one time, for example, talking on their mobile and eating or interacting with their immediate companions. My interpreter said that when working at the MÜSİAD offices, her colleagues would call her from their offices in the same building to help provide an English word or longer translation, and were amazed when she insisted on cutting the call to go in person to help, telling me that

translation and interpretation were best done face to face, in order to get the nuance and nonverbal cues (contextual cues) of the person seeking the translation.

To be honest, I must admit that I carried my Blackberry with me, which was marvelous: I was able to send and receive text message, emails and calls. I wondered at the technology of today that permitted me to keep in contact with (or, on the negative side, not escape) my admittedly limited obligations at home. Still, I was able to call my wife occasionally, and this helped me feel connected to her and not as far away.

Where were the women? The Saturday work group I was part of had five women present—including my interpreter, out of approximately twenty people present in the social justice working group. I don't believe anyone else found this strange. Two of the women present never spoke. My interpreter was getting incensed by the comments being made and told me so. I encouraged her to speak up, as she was at the table. At first she demurred, claiming that that was not her role there, but I persisted. She raised her hand to speak, but wasn't immediately recognized. I raised my hand and got recognized, then pointed to her. Passionately, she told me later, she asked the participants why, when discussing education, they didn't ask the students, those like her and those younger. It seemed to me that they dismissed her, even trying to talk her down, or at least talk over her (a show of lack of respect). She told me later that they said that as she worked for MÜSİAD and that they had organized the conference, why hadn't they asked students or invited them to attend? Of course, she told me, her views weren't sought or accepted among the MÜSİAD officers.

During the Saturday workshop, I disagreed, though said nothing, about the seemingly accepted view that educators—those present and educational policy makers generally—ought to ask business leaders what they wanted in the workers that they hired; the idea being that schools would do what they could to accede to the wishes of business in 'producing' workers with the required skills. Those, like me, who were more student centered, suggested that educators look at the abilities of the student to see what he or she was inclined toward and educate her or him accordingly. A great debate broke out over this. I offered this analogy: I have a daughter who has a suitor. Is it up to me to decide if she accepts him? Is it up to the suitor? Or, might I ask my daughter what she wants? As a parent, I do what I can to prepare her for life, to help and guide her and then I must release her, trusting her initiative and ability to make decisions that will complement her and her life's path or journey. So it is with students. As educators, we ought not dictate to them or proscribe their choices and

life paths. The businesses that accept them should likewise work with them, not on them, and offer them a partnership, not servitude.

We are the problem.

I and the other people seated around the table, and those throughout the MÜSİAD, continue to contribute to the oppression of others and that of ourselves, as we are complicit in this oppression. I believe that we will never approach the equality my Turkish colleagues (and others throughout the world) long for until we change ourselves—our ways of thinking and acting. Little oppressions were evident to me through the whole of my visit: status hierarchies being only one manifestation of such oppression. But I don't think these kind-hearted and well-meaning people ken this. Accepting the business, corporatist (the theme of my talk), and capitalist agenda belittles us and subjugates those who we claim to represent, those whom we would champion—the students and others with even less power and, dare I say it, position than us. How can we help others when we can't even help ourselves?

Several times during the conference I heard delegates and 'leaders' suggest that we not discuss the issues, the problems, as these were well known. Instead, these 'leaders' asked for solutions. In conspiracy with my interpreter, I strenuously but privately disagreed with this approach. Why? Because looking only or looking prematurely for a solution is a technicist fix, and a well-worn trope of industrialists and corporations. To do as they suggest means that we accept their presuppositions, that we accept their framing of the issue, the problem, even of our lived world. We must both discuss and articulate the frame and seek alternative frames within which to do our work. Later at a Nargile bar, in a deep philosophical discussion through the smoke, and in answer to a question posed by a fellow traveler, I recalled Albert Einstein's admonition that we can't solve our problems with the same thinking that created them.

We must change ourselves, we must change the thinking of those who would be our oppressors (and the oppressors of others, though they might not see it that way; which is, if you see my point, exactly the problem).

İletişim:

Duncan Waite

Texas State University

601 University Dr.

San Marcos, Texas 78666, USA

E-Posta: email: dw26@txstate.edu

EĞİTİM VE İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ TEORİ VE UYGULAMA

[JOURNAL OF EDUCATION AND HUMANITIES: THEORY AND PRACTICE]

Amaç ve Kapsam

Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, Eğitimciler Birliği Sendikası [Eğitim-Bir-Sen] sponsorluğunda, yılda iki kez yayımlanan hakemli bir dergidir. Dergide, eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme başta olmak üzere, eğitim ve insani bilimlerin bütün alanları ile ilgili disiplinler arası *teorik* ve *uygulamalı* çalışmaların yayımlanması amaçlanmaktadır.

Yazarlara Bilgi

Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama'ya gönderilen makaleler önce amaç, konu, içerik, genel yayım ve yazım kurallarına uygunluk yönlerinden Yayım Kurulu'na incelenir. Uygun bulunmayan makaleler değerlendirilmeden yazarlarına iade edilir.

Yayımlanmasının olanaklı olduğuna karar verilen makaleler, bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere, Hakem Kurulu'nun veya konu alanıyla ilgili en az iki üyesinin, görüşüne sunulur. Bir makalenin dergide yer alabilmesi için Hakem Kurulu veya konu alanı ile ilgili en az iki kişinin olumlu görüş bildirmiş olması gerekmektedir.

Makalelerine ilişkin düzeltme önerileri almış olan yazarlar düzeltme işlemlerini, düzeltme önerisiyle birlikte, ya makale üzerine açıklama kutularına yazarak, değişiklikleri izle komutunu kullanarak ya da ayrı bir raporla sayfa, paragraf ve satır belirterek göstermelidir. Hakemler tarafından önerilen değişiklikler yazar veya yazarlar tarafından benimsenmezse makale, yazarı/yazarları tarafından geri çekilebilir. Ayrıca böyle bir durumda, Yayın Kurulu yazıyı yazarına geri vermek ya da bir başka hakeme başvurmak konusunda tam yetkilidir. Yazar(lar)la hakemler arasındaki iletişimi yalnızca Editör veya Editör yardımcıları sağlar. Aksi belirtilmedikçe Yayın Kurulu, iletişimini birinci yazarla yürütür. Dergide aşağıda belirtilen yazım esaslarına uygun olarak hazırlanan ve inceleme kurulu tarafından onaylanan makaleler yayımlanır.

Dergiye gönderilecek yazılar, A4 boyutlarında üst, alt, sağ ve sol boşluk 2,5 cm 1,5 satır aralıklı, sola dayalı, satır sonu tirelemesiz ve 12 punto Times New Roman yazı karakteri kullanılarak yazılmalıdır. Gönderilen tablo, şekil, resim, grafik ve benzerlerinin derginin sayfa boyutları dışına taşmaması ve daha kolay kullanılmalrı amacıyla 12 x 20 cm'lik alanı aşmaması gerekir. Bundan dolayı tablo, şekil, resim, grafik ve benzeri unsurlarda daha küçük punto ve tek aralık kullanılabilir.

Yazılar *her biri ayrı bir sayfada başlamak kaydıyla* aşağıdaki bölümleri içermelidir:

- Başlık sayfası, (yazar(lar)ın tam adları, çalıştıkları kurumlar ve makale üst başlığını içeren) 90-120 kelime arası Türkçe öz ve 3-5 kelime arası Anahtar Kelimeler, 90-120 kelime arası İngilizce öz ve 3-5 kelime arası Anahtar Kelimeler. Türkçe veya İngilizce özde, araştırmanın amacı, yöntem ve en önemli bulgu mutlaka ifade edilmelidir.

- Ana Metin: *Ampirik çalışmalar* giriş, yöntem [evren-örneklem, veri toplama araçları/ları, verilerin çözümlenmesi] bulgular, tartışma bölümlerini içermelidir. *Derleme türü çalışmalar* ise problemi ortaya koymalı, ilgili alan yazınına yetkin bir biçimde analiz etmeli, literatürdeki eksiklikler, boşluklar ve çelişkilerin üzerinde durmalı ve çözüm için atılması gereken adımlardan bahsetmelidir. *Diğer çalışmalarda* ise konunun türüne göre değişiklik yapılabilir, fakat bunun okuyucuyu sıkacak ya da metinden faydalanmasını güçleştirecek detayda alt bölümler şeklinde olmamasına özen gösterilmelidir. Kaynakça, *-APA Yayım Kılavuzu (2009), İstanbul: Kaknüs Yayınları-* adlı yayım kılavuzu esas alınarak hazırlanmalıdır. Bu kurallara uygun olmayan yazılar yazarlarına iade edilir.

- Yazar Notları ve yazışma adresi, telefon, faks ve e-posta adresi (özellikle editoryal yazışmaların yapılacağı bir e-posta adresinin bulunması önem taşımaktadır) bulunmalıdır.

- Çalışmanın, Word sürümü ile yazılmış bir kopyasının sturan@ogu.edu.tr ve enginkaradag@ogu.edu.tr e-posta adresine ekli dosya olarak gönderilmesi editoryal sürecin başlaması için yeterlidir. Çalışma gönderildikten sonra en geç bir hafta içinde alındığını teyit eden bir elektronik posta mesajı gönderilir.

Telif ve Baskı

Dergiye gönderilen makaleler başka bir yerde yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere gönderilmemiş olmalıdır. Yazar, makalenin herhangi bir yerde yayımlanmadığı ve yayım için gönderilmediğine dair bir ifadeyi elektronik postasına eklemelidir. Yayımlanmak üzere kabul edildiği takdirde, *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, makalelerin bütün yayım haklarına sahip olacaktır. Makalenin yayımlanması durumunda beş adet dergi yazar(lar) a ücretsiz gönderilir. Yayımlanan yazıların içeriğinden, alıntı ile telif hakkı olan şekil ve görsellerden yazarlar sorumludur.



EĞİTİM-BİR-SEN
Eğitimciler Birliği Sendikası



ISSN 1309-6659



9 771309 665003