



Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

epa
EĞİTİMDE POLİTİKA ANALİZİ DERGİSİ
JOURNAL OF EDUCATIONAL POLICY ANALYSIS

ARALIK / DECEMBER 2013

CİLT / VOLUME 2

SAYI / ISSUE 2

- **Aras Bozkurt, Müjgan Bozkaya**
Bir Öğrenme Malzemesi Olarak Etkileşimli E-Kitap Hazırlama Adımları
- **Mustafa Otrar, Mesut Demirbilek**
Ebeveyn Birlikteliği Devam Eden Ergenler İle Parçalanmış Aileye Sahip Ergenlerin Benlik Saygıları ve Atılganlık Düzeylerinin Çok Boyutlu İncelenmesi
- **Yunus Emre Ömür, Şenay Sezgin Nartgün**
Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları İle Güdülenme Düzeyleri Arasındaki İlişki
- **Sibel Atlı**
Türkiye’de ve Avrupa Birliği Ülkelerinde Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programları
- **İsmail Kaşarcı**
Kitap İncelemesi: School Teacher: A Sociological Study



EPA

EĞİTİMDE POLİTİKA ANALİZİ DERGİSİ
JOURNAL OF EDUCATIONAL POLICY ANALYSIS

CİLT / VOLUME: 2 SAYI / ISSUE: 2
ARALIK / DECEMBER 2013

ISSN 2148-7901

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİMDE POLİTİKA ANALİZİ DERGİSİ

Sahibi

Üniversite Adına
Prof. Dr. Hasan GÖNEN [Rektör]

İdari Sorumlu

Necmettin BAŞKUT

Editör

Prof. Dr. Ahmet AYPAY

Editör Yardımcıları

Doç. Dr. Engin KARADAĞ
Doç. Dr. Ali ERYILMAZ

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN
Prof. Dr. M. Bahaddin ACAT
Prof. Dr. Selahattin TURAN
Prof. Dr. Ahmet AYPAY

Dergi Sekreteryası

Arş. Gör. Ayşe DÖNMEZ
Arş. Gör. Elif AYDOĞDU ÖZOĞLU
Arş. Gör. Mikail YALÇIN
Arş. Gör. Derya YILMAZ

İletişim

epadergi@ogu.edu.tr
www.epadergi.com

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Eğitim Fakültesi Binası)
Eğitimde Politika Analizi Dergisi Editörlüğü
26480 Meşelik Kampüsü
ESKİŞEHİR

Telefon: +90 (222) 0-222-239 48 67

Faks: +90 (222) 0-222-239 48 67

Eğitimde Politika Analizi Dergisi Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından yılda iki kez Temmuz ve Aralık aylarında yayınlanan hakemli bir dergidir.

Dergide yer alan yazıların sorumluluğu yazarlarına aittir.

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİMDE POLİTİKA ANALİZİ DERGİSİ
HAKEM KURULU

Abdulkadir Öztürk - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Abdurrahman Ekinci - Artuklu Üniversitesi
Abdurrahman Kılıç - Düzce Üniversitesi
Abdurrahman Tanrıöğen - Pamukkale Üniversitesi
Adnan Boyacı - Anadolu Üniversitesi
Ahmet Aypay - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Alexandru Crisan - Center for Education, Bucharest, Romania
Ali Balcı - Ankara Üniversitesi
Ali Eryılmaz - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Ali Murat Sünbül - Necmettin Erbakan Üniversitesi
Ali Taş - Kırıkkale Üniversitesi
Ali Yıldırım - Ortadoğu Teknik Üniversitesi
Asım Arı - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Asiye Berber - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Ayhan Aydın - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Ayşe Aypay - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Aytaç Kurtuluş - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Bahaddin Acat - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Bojan Maricik - Youth Educational Forum, Skopje, Macedonia
Burcu Anılan - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Burhanettin Dönmez - İnönü Üniversitesi
C. Murat Kandemir - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Cansu Filik İşçen - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Cavide Demirci - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Cemil Yücel - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Deniz Korkmaz - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Engin Arslanargun - Düzce Üniversitesi
Engin Karadağ - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Ercan Yılmaz - Necmettin Erbakan Üniversitesi
Ergin Erginer - Nevşehir Üniversitesi
Esra Dereli - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Esra Eren - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Eyüp Artvinli - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Feridun Sezgin - Gazi Üniversitesi
Filiz Ertürk - Viyana Üniversitesi
Halil Ekşi - Marmara Üniversitesi
Halil Işık - Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Halis Adnan Arslantaş - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Hasan Şimşek - Bahçeşehir Üniversitesi
Hilmi Demiral - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Hüseyin Anılan - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
İlknur Şentürk - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
İlknur Yüksel - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
İrfan Erdoğan - İstanbul Üniversitesi

İrfan Süral - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
İsmail Acun - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
İsmail Yüksel - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Jennifer De Boer - Vanderbilt University
John M. Braxton - Vanderbilt University
Joseph Murphy - Vanderbilt University
Kadir Beycioğlu - Dokuz Eylül Üniversitesi
Kasım Karakütük - Ankara Üniversitesi
Kamile Demir - Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Kürşat Yenilmez - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
M. Zafer Balbağ - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Macid A. Melekoğlu - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Mehmet Ali Öztürk - Bahçeşehir Üniversitesi
Mehmet Durdu Karslı - Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Melih Turğut - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Mizrap Polat - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Mustafa Baloğlu - Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Mustafa Ergün - Afyon Kocatepe Üniversitesi
Mustafa Sever - Ankara Üniversitesi
Nathaniel J. Bray - Alabama University
Neslihan Bay - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Nevin Güner Yıldız - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Nilüfer Özabacı - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Nuri Baloğlu - Ahi Evran Üniversitesi
Osman Çekiç - Çanakkale 18 Mart Üniversitesi
Özden Tezel - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Pasi Sahlberg - Centre for International Mobility and Cooperation, Helsinki, Finland
Pavel Zgaga - University of Ljubljana, Slovenia
Phillip Hallinger - Hong Kong Institute of Education
Pınar Anapa - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Pınar Girmen - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Robert L. Crowson - Vanderbilt University
Sedat Yüksel - Uludağ Üniversitesi
Selahattin Turan - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
S. Kıranlı Güngör - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Servet Özdemir - Gazi Üniversitesi
Sjur Bergan - Council of Europe
Stephen P. Heyneman - Vanderbilt University
Şengül S. Anagün - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Şule Erçetin - Hacettepe Üniversitesi
Ümit Çelen - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Vehbi Çelik - Mevlana Üniversitesi
Yasemin Karaman Kepenekçi - Ankara Üniversitesi
Yüksel Kavak - Hacettepe Üniversitesi
Zühal Çubukçu - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Değerli Okuyucularımız,

Eğitimde Politika Analizi dergisinin bu sayısında öğretim teknolojileri, karşılaştırmalı eğitim, öğretmen yetiştirme ve eğitim psikolojisi alanlarında dört makale ve bir kitap incelemesi bulunmaktadır. Aras Bozkurt ve Müjgan Bozkaya tarafından kaleme alınan “*Bir Öğrenme Malzemesi Olarak Etkileşimli E-Kitap Hazırlama Adımları*” isimli çalışmada etkileşimli e-kitap hazırlama ve yayınlama sürecinde takip edilmesi gereken adımlar açıklanmış ve önerilere yer verilmiştir. Çalışmada öyküleyici (narrative) alanyazın taraması olarak da ifade edilen geleneksel (traditional) alanyazın tarama yöntemi benimsenmiştir. Bir öğrenme malzemesi olarak hazırlanan etkileşimli e-kitap tasarım sürecinin; farklı tasarım, uzmanlık ve disiplinlerin işe koşulduğu kapsamlı bir süreç olduğuna vurgu yapılırken hazırlama adımları da uygulayıcı ve araştırmacılar için ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Mustafa Otrar ve Mesut Demirbilek “*Ebeveynleri Birlikte Olan Ergenler ile Parçalanmış Aileye Sahip Ergenlerin Benlik Saygıları ve Atılganlık Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme*” isimli çalışmalarında ebeveyn birlikteliği devam eden ergenler ile ebeveyn birlikteliği devam etmeyen, parçalanmış aileye sahip ergenlerin atılganlık düzeyleri ile benlik saygılarını incelemiştir. Konunun toplum ve eğitim açısından güncelliği ve önemi düşünüldüğünde araştırmacıların önemli bir noktaya vurgu yaptıkları düşünülmektedir. Araştırmada “Atılganlık Envanteri” ve “Benlik Kavramı (Öz Kavram) Ölçeği” kullanılarak, yöntem olarak nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli benimsenmiştir. Araştırmada anne-baba birlikteliği devam eden tam ve bozulmamış aileye sahip öğrencilerin atılganlık düzeylerinin ve benlik saygılarının, anne-baba birlikteliği devam etmeyen, parçalanmış aileye sahip öğrencilerden daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yunus Emre Ömür ve Şenay Sezgin Nartgün “*Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları İle Güdülenme Düzeyleri Arasındaki İlişki*” isimli çalışmalarında öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile güdülenme düzeyleri, aralarındaki ilişki, cinsiyet ve devam edilen program gibi değişkenlere göre farklılıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Verilerin toplanmasında “Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği” ve “Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği’nin” “Güdülenme Alt Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve güdülenme düzeyleri incelendiğinde mesleğe ilişkin tutumları ile güdülenme düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Sibel Atlı “*Türkiye’de ve Avrupa Birliği Ülkelerinde Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programları*” isimli çalışmada AB ülkelerinin okulöncesi eğitim programları ve programların uygulanmasında kullanılan yöntem ve materyalleri incelemiştir. Bu amaç doğrultusunda AB ülkelerinden Avusturya, Almanya, Belçika, Birleşik Krallık, Bulgaristan, Danimarka, Fransa, İtalya, İspanya ile AB’de olmayıp; AB’nin pek çok ekonomik ve yasal düzenlemesine katılım gösteren Norveç olmak üzere on ülkenin okul öncesi eğitim programları alan yazın taraması yoluyla incelenmiştir. Eğitim bilimleri açısından düşünüldüğünde karşılaştırmalı eğitim ve eğitim programlarının önemi yadsınamaz, bu çalışmada okulöncesi eğitim alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmada AB ülkelerindeki ve Türkiye’deki okul öncesi eğitim uygulamaları açısından benzerlikler olmasına rağmen okullaşma oranı açısından Türkiye’nin AB ülkelerinin gerisinde olduğu görülmüştür.

İsmail Kaşarcı tarafından kaleme alınan Dan C. Lortie'nin "*School Teacher: A Sociological Study*" isimli kitabı, öğretmenler üzerine gerçekleştirdiği ve konuyu sosyolojik açıdan ele alan boylamsal ve kapsamlı bir çalışmadır. Lortie'nin Amerika Birleşik Devletleri'nde gerçekleştirdiği uzun soluklu çalışmasının bulguları, ilk defa 1975 yılında yayınlanan kitabının içeriğine temel oluşturmuştur. Kaşarcı, kitabın bölümlerini ayrıntılı olarak irdeledikten sonra, kitabın Türkçe tercümesinin bulunmaması büyük bir eksiklik olarak belirtmiş ve benzer sosyolojik çalışmaların ülkemizde de yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Köklü bir tarihe sahip olan medeniyetimizin bizlere miras bıraktığı eğitim kültürümüz ve bulunduğumuz zamanda eğitim konusunda hemen her kesimin hissettiği ancak bütüncül bir bakış geliştirmekte yetersiz kaldığı sorunların çözümünde kuşkusuz buna benzer kapsamlı çalışmaların katkısı olacaktır.

Yeni bir sayıda görüşene kadar, sağlık ve mutluluk dileklerimizle...

Prof. Dr. Ahmet AYPAY

Editör

İÇİNDEKİLER

Makaleler

- Bir Öğrenme Malzemesi Olarak Etkileşimli E-Kitap Hazırlama Adımları 8-20
Aras Bozkurt, Müjgan Bozkaya
- Ebeveyn Birlikteliği Devam Eden Ergenler İle Parçalanmış Aileye Sahip 21-40
Ergenlerin Benlik Saygıları ve Atılganlık Düzeylerinin Çok Boyutlu İncelenmesi
Mustafa Otrar, Mesut Demirbilek
- Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları İle GÜdülenme 41-55
Düzeyleri Arasındaki İlişki
Yunus Emre Ömür, Şenay Sezgin Nartgün
- Türkiye’de ve Avrupa Birliği Ülkelerinde Uygulanan Okul Öncesi Eğitim 56-76
Programları
Sibel Atlı

Kitap İncelemesi

- School Teacher: A Sociological Study 77-79
İsmail Kaşarcı



Bir Öğrenme Malzemesi Olarak Etkileşimli E-Kitap Hazırlama Adımları

Steps of Preparing Interactive E-Book As a Learning Material

Aras Bozkurt¹, Müjgan Bozkaya²

ÖZET

Günümüzde paralel yayıncılık, masaüstü yayıncılık, kendi kendine yayıncılık gibi yeni terimler ortaya çıkmıştır. Sıklıkla kullanılan bir diğer terim ise dijital içeriğin çeşitli elektronik ortamlar aracılığıyla yaratılması, dağıtılması ve paylaşılmasını nitelemek için kullanılan dijital yayıncılık ve elektronik yayıncılık terimleridir. Elektronik yayıncılık ve mobil teknolojilerin gelişmesinin bir sonucu olarak, elektronik kitaplara olan ilgi ve talep artmış ve etkileşimli e-kitapların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu çalışmada etkileşimli e-kitap hazırlama ve yayınlama sürecinde takip edilmesi gereken adımlar açıklanmış ve önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: E-yayıncılık, dijital kitap, e-kitap, etkileşimli e-kitap

ABSTRACT

In today's world, new terms such as parallel publishing, desktop publishing, self publishing and e-vanity were appeared. Another term which is widely used is digital publishing or electronic publishing that is used to refer creation, distribution and sharing digital content through a variety of electronic medium. As a result of the developments in electronic publishing and mobile technologies, the interest and demand to electronic books increased and gave birth to interactive e-books. In this paper, the steps that should be followed in an interactive e-book preparation and publishing process is explained and suggestions were presented.

Keywords: E-publishing, digital book, e-book, interactive e-book

Bilgi ve iletişim teknolojileri, özellikle 2000'li yıllardan sonra öğrenme süreçleri ve öğrenenlerin sergilediği karakteristik özelliklerde büyük değişikliklerin olmasına yol açmıştır. Eğitimde paradigma değişimi yaşanmış ve eğitim anlayışı öğretme kavramından öğrenme kavramına doğru değişim göstermiştir. Hem geleneksel hem de açık ve uzaktan (AUÖ) öğrenme sistemlerinde öğreneni merkeze alan, bireyselleştirilebilen öğrenme malzemeleri geliştirilmeye başlanmıştır. Dijital yerliler (Prensky, 2001) olarak anılan günümüz nesli hızlı tüketilebilen ve dijital ortamlarda yer alan nesneleri kullanmaya, zamanlarının çoğunu dijital ortamlarda geçirmeye başlamıştır. Eğitim ve öğrenme ortamlarında bilgi ve iletişim teknolojilerinin yansımaları ve dijital yerlilerin eğilimleri, dijital öğrenme araçlarının

¹ Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uzaktan Eğitim ABD, arasbozkurt@gmail.com

² Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, mbozkaya@anadolu.edu.tr

kullanılması gerekliliğini ortaya koymuştur (Bozkurt, 2013). Tüm bu değişimlerin doğal bir sonucu olarak bilişim tabanlı öğrenme sistemleri ortaya çıkmış ve bu sistemler içerisinde kullanılmak üzere yeni nesil öğrenme malzemelerine ihtiyaç duyulmuştur.

Bilişim tabanlı öğrenme sistemlerinde kullanılan dijital kitapların ilk örneği 1971 yılında verildiği (Hart, 1992) günden beri sürekli evrilmiş, içeriğin zengin bir biçimde tasarlanabildiği PDF ve diğer formatlardaki kitaplardan etkileşimli e-kitaplara doğru bir dönüşüm yaşanmıştır (Bozkurt ve Bozkaya, 2013). Yeni nesil akıllı telefonlar, tablet bilgisayarlar ve diğer mobil araçlar güçlü donanımsal özellikleriyle etkileşimli e-kitapların gelişmesinin önünü açmış, etkileşimli e-kitaplar ve diğer dijital kitap formatları küresel kitap pazarında önemli bir aktör haline gelmiştir.

YÖNTEM

Bu çalışma için bilimsel araştırma yöntemlerinden olan, öyküleyici (narrative) alanyazın taraması olarak da ifade edilen geleneksel (traditional) alanyazın tarama yöntemi benimsenmiştir. Geleneksel alanyazın taraması, alanyazında yer alan dağıtık bulguların araştırma konusu ile bağlantısının sağlanması ve bu şekilde araştırma konusuyla ilgili kapsamda derlenebilmesi için kullanılmaktadır (Baumeister ve Leary, 1997). Bu tür alanyazın taraması belirli bir konuda literatürde yer alan dağıtık bulguları bir araya getirerek özetleme ve sentezleme yapma noktasında faydalıdır (Cronin, Ryan ve Coughlan, 2008).

Etkileşimli e-kitap özelliklerini tam olarak taşıyan ilk örnek 2011 yılında verilmiştir (Matas, 2011; Tsai ve arkadaşları, 2012). Yakın bir geçmişte ortaya çıkan etkileşimli e-kitaplara yönelik alanyazında yeterince çalışma yoktur ve bu çalışma ile alanyazına bu doğrultuda katkı sağlanmaya çalışılmaktadır. Bu çalışmanın amacı alanyazında yer alan, bir öğrenme malzemesi olarak basılı ve dijital kitap hazırlama ve de elektronik yayıncılık (e-yayıncılık) ile ilgili çalışmalar doğrultusunda etkileşimli e-kitap hazırlama adımlarını belirlemektir. Çalışma, bireyselleştirilmiş öğretim-öğrenme malzemesi olarak etkileşimli e-kitap hazırlama adımlarıyla sınırlıdır.

Elektronik yayıncılık

Bilgi ve iletişim teknolojileri, internet ve diğer teknolojik gelişmeler bilgiye ulaşılabilirliği ve bilgiyi yaymayı daha kolay ve daha hızlı hale getirmiştir. İnternetin yaygınlaşması e-yayıncılığın ortaya çıkmasına (Erol, 2009) ve giderek yaygınlaşmasına neden olmuştur. Farklı dijital kitap türlerinin ve dokümanlarının tasarımı ve yayınlanması süreci olarak ifade edilen e-yayıncılık, aynı zamanda “*belgeleri elektronik ortamlar ve/veya ağlar aracılığıyla erişilebilir hale getirme*” şeklinde tanımlanmaktadır (Tonta, 2000). Daha kapsamlı bir şekilde ifade edilirse, dijital yayıncılık olarak ta tanımlanan e-yayıncılık “*dijital ortama dönüştürülen veya dijital ortamda doğan içeriklerin düzenlenmesi, tasarımı, yayını, yayınlaması, arşivlenmesi, erişim olanaklarının sağlanması, telif hakkı konusunda düzenlemelerin yapılması ve bu olanakları sağlamak için elektronik araçları veya ortamları kullanmaktır*” şeklinde tanımlanabilir.

Web ve internetin sınırları kaldırdığı günümüzde bilgi paylaşımında önemli unsurlardan olan yayıncılık sektörü yapısal bir değişim içine girmiştir (Önder, 2010) ve e-yayıncılık giderek daha fazla önem kazanmıştır. E-yayıncılığın hızlı yükselişi bu alanda yeni yayıncılık türlerinin doğmasına sebep olmuştur. Bunlar hem basılı hem de dijital yayıncılığın aynı anda yapıldığı paralel yayıncılık ve yazarların herhangi bir yayınevine bağlı kalmadan kendi isteklerine göre yayınlarını düzenleyebildikleri kendi kendine yayıncılık (self publishing, e-vanity) türleridir. Bununla beraber isteğe bağlı yayıncılık (print on demand), web yayıncılığı/çevrimiçi yayıncılık, e-posta yayıncılığı gibi farklı yayıncılık modelleri de mevcuttur.

E-yayıncılık ile kitap, dergi, gazete, broşür ve diğer okuma malzemelerini hazırlamak mümkündür. E-yayıncılık sonucu üretilen okuma malzemeleri okuyucular, yazarlar, yayıncılar ve kurumlar açısından birçok avantaja sahiptir (Bozkurt, 2013; Bozkurt ve Bozkaya, 2013; Polding, Nunes ve Kingston, 2008; Rao, 2003). Bu avantajlar; okuyucular açısından hızlı ve kolay erişim, etkileşimli içerik seçenekleri, dijital kitabın orijinal yapısına zarar vermeden defalarca kullanabilme ve not alma, vurgulama gibi seçenekler ile ekonomiklik, kolay paylaşabilme, yüksek hacimdeki veriyi her yere taşıyabilme ve istenildiği zaman erişebilme, özel gereksinimli bireyler için farklı erişim seçenekleri sunma şeklindedir. Yazarlar açısından etkileşimli e-kitapları yayınlaması kolaydır ve geri bildirimlere göre içeriği tekrar düzenleyebilme ve güncelleme seçenekleri mevcuttur. Yayıncılar açısından ise üretimi daha kolay ve hızlıdır, zaman ve maliyet açısından ekonomiktir, hızlı ve kolay temin edilebilir, depolama ve dağıtım gibi lojistik avantajlara sahiptir ve çevre dostudur (Bozkurt, 2013).

Anderson (2009), e-kitap satışlarının kitap pazarında payını gittikçe arttırdığını ve her geçen gün farklı teknolojilerin e-kitap kullanımına olanak sağladığını belirtmektedir. Geleneksel yayıncılığa alternatif olarak çıkan e-yayıncılık teknoloji alanındaki gelişmelerle bir alternatif olmaktan çıkmış ve kitap sektöründe giderek artan önemli bir paya sahip olmuştur (Önder, 2010). Rao'ya göre (2003) yakın geçmişte elektronik yayıncılığın ortaya çıkması ve önem kazanması, dijital ortamlarda bilgiyi üretmenin ve paylaşmanın kolaylığı, bilgisayar ve mobil tabanlı iletişimin yaygınlaşması, bilgi patlamasının yaşanması ve bunun sonucunda içeriği hızlı ve etkili bir biçimde ulaşılabilir kılma gereksinimi dijital kitaplara olan ihtiyacı ve dijital kitapları geliştirmeyi gerekli kılan faktörlerdendir. Ayrıca, dijital kodlama dillerinde yaşanan gelişmeler, zengin biçimde yapılandırılan dijital kitap içeriğinin farklı kanallar aracılığıyla kullanıcıya iletilmesine olanak sağlaması, dijital kitapların bulut teknoloji ve farklı platform desteğine sahip donanımlar aracılığıyla istenildiği zaman erişilebilmesi dijital kitapların gelişiminde etkili olan diğer faktörler arasında düşünülmektedir (Bozkurt, 2013; Bozkurt ve Bozkaya, 2013).

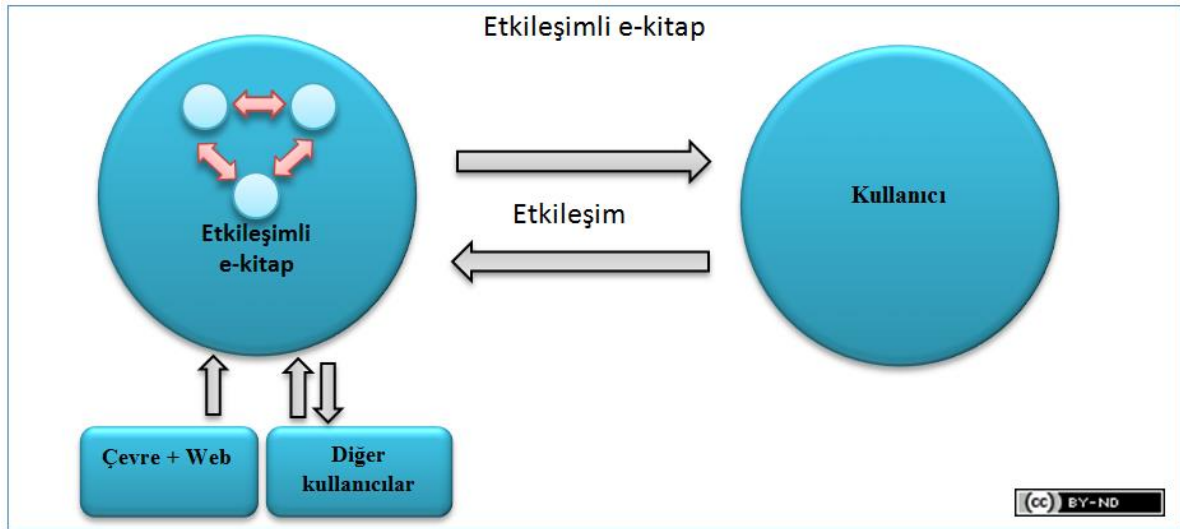
Etkileşimli e-kitap

Etkileşimli e-kitaplar özellikle mobil araçların yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanması ve dijital kitap formatlarının zengin çoklu ortam (multi media) içeriği destekleyecek boyuta gelmesiyle popüler olmuş ve hızlı bir şekilde mobil araç kullanıcıları tarafından benimsenmiş dijital kitap formatlarıdır (Bozkurt, 2013; Bozkurt ve Bozkaya 2013). Bozkurt ve Bozkaya (2013) etkileşimli e-kitapları, *“kullanıcı ve dijital kitabın karşılıklı olarak üst düzey*

etkileşime geçtikleri; dijital kitabı oluşturan öğelerin kendi aralarında ve çevresi ile iletişiminin yanı sıra diğer kullanıcılarla etkileşim halinde oldukları, birçok iletişim kanalının bir arada kullanılabildiği dijital kitaplardır” şeklinde tanımlamaktadır (Şekil 1).

Etkileşimli e-kitap hazırlama süreci

Hem e-yayıncılık hem de geleneksel yayıncılık genellikle benzer süreçleri izlemektedir. Ancak e-yayıncılıkta son ürün dijitaldir, buna karşın geleneksel sistemde ofset baskı yapılmaktadır (Bozkurt ve Bozkaya, 2013). Geleneksel kitapların yayınlanacağı ortam bellidir ve durağan görsellerin dışında içeriği zenginleştirecek öğeler eklemek mümkün değildir. Bununla beraber, etkileşimli e-kitap tasarımında içeriğin sunumunu zenginleştirmek için çoklu ortam unsurları kullanılmaktadır ve etkileşimli e-kitap kullanıcıları genellikle dijital kitabın sunduğu kaynaklarla ve işlevlerle etkileşime geçmek istemektedir (Bierman, Ortega ve Rupp-Serrano, 2010). Dolayısıyla, etkileşimli e-kitapların hazırlanma süreci özellikle çoklu ortam unsurlarının ve etkileşim tasarımının yapılması açısından geleneksel kitaplara göre farklılık göstermektedir.



Şekil 1. Etkileşimli e-kitap (Bozkurt ve Bozkaya, 2013)

Öğrenme malzemesi olarak tasarımı yapılan etkileşimli e-kitap hazırlama süreci farklı alanlardan uzmanlardan oluşan bir ekibin kontrolünde gerçekleşmekte ve titizlikle yürütülmesi gereken, birbiriyle bağlantılı farklı aşamaları içermektedir. Bir etkileşimli e-kitap hazırlama tüm süreç düşünüldüğünde planlama, analiz, uygulama, koruma ve yayınlama aşamaları olmak üzere toplam beş adımdan oluşmaktadır.

Planlama

Planlama süreci, etkileşimli e-kitap ekibinin kurulması ve etkileşimli e-kitap yapısının belirlendiği ön hazırlık adımlarını içermektedir.

- **Etkileşimli e-kitap hazırlama ekibinin oluşturulması:** Bir öğrenme malzemesi olarak tasarımılanan etkileşimli e-kitap hazırlanırken diğer kitap türlerine göre farklı aşamalar izlenmektedir. Etkileşimli e-kitabı hazırlamak için atılması gereken ilk adım bir ekip kurmaktır. Bozkaya'ya göre (2002) bireysel öğrenme malzemesi olarak tasarımılanan bir kitap için kurulan ekipte konu uzmanı (yazar), alan editörü, dil yazım danışmanı, öğretim tasarımcısı, grafik uzmanı ve ölçme değerlendirme uzmanı yer almaktadır. Bununla beraber etkileşimli e-kitapların dijital ortamlarda yer aldığı düşünüldüğünde bir e-öğrenme uzmanı ile bilişim ve teknoloji uzmanının oluşturulacak ekipte yer almasının, hazırlanması planlanan kitabın dijital ortamda kullanma gereksinimlerini ve teknik konularda geliştirme gereksinimlerini karşılayabilmek açısından önemli olduğu düşünülmektedir.
- **Etkileşimli e-kitap yapısının belirlenmesi:** Hazırlanacak etkileşimli e-kitabın hangi bölümlerden oluşacağı, öğrenme çıktılarından öğrenenlerin profillerine kadar birçok değişkenle ilgilidir. Bununla beraber bireysel öğrenme malzemesi olarak hazırlanan kitaplar öğrenme sürecinin daha etkili ve verimli olabilmesi için genellikle aşağıda ifade edilen bölümlerden oluşmaktadır. Bozkaya (2002), bireysel öğrenme malzemesi olarak hazırlanan bir kitap yapısının üç kısımdan oluştuğunu belirtmektedir. Bunlar; giriş, gelişme ve sonuç bölümüdür. Bu bölümlerde yer alması gereken bileşenler Tablo 1.'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Bireysel öğrenme malzemesi olarak tasarımılanan kitapların bölüm ve bileşenleri

Giriş	Gelişme	Sonuç
• Konuya hazırlayan durumlar ya da sorular • Örnek olay • Anahtar kavramlar • Amaçlar ve alt amaçlar • Konuya giriş • Dikkat edilmesi gereken noktalar	• Yana çıkmalar • Sıra sizde soruları • Örnekler, güncel olaylar • Dikkat edilmesi gereken noktaların vurgulanması • Çevre bilgi kaynaklarına yönlendirme	• Özet • Kendimizi sınavalım • Başvurulabilecek ilave kaynaklar

Kaynak: Bozkaya (2002)

Bu bileşenler geleneksel kitaplarda doğrusal bir yapıda metin veya görsel olarak verilmektedir. Bununla beraber etkileşimli e-kitaplarda Mayer ve Moreno (2003) tarafından sınıflandırılan farklı ortam unsurları, içeriğin zengin sunumu için kullanılan sözel (ses, metin) veya hareketli-durağan yapılardan oluşan görsel-işitsel ortamlar (video, animasyon, interaktif öğeler, resim, tablo, grafik vb.) aracılığıyla verilebilmektedir (Bozkurt, 2013). Dolayısıyla, Bozkaya tarafından ifade edilen bileşenler çoklu ortam öğeleri ile tasarımılanarak yeni teknolojilerin işe koşulmasıyla farklı tasarım biçimleriyle verilebilmektedir.

Analiz

Analiz aşaması, etkileşimli e-kitap içeriğinin nasıl yapılandırılacağını belirleyen hedef kitlenin profili, kullanılması planlanan dilin özellikleri ve kitabın kuramsal çerçevesiyle ilgilidir (Bozkurt, 2013) ve bu aşamada yer alan adımları içermektedir.

- **Hedef kitle:** Hedef kitle etkileşimli e-kitabın farklı kullanıcı düzeylerine, farklı yeterlilik düzeylerine, farklı bilişsel düzeylere göre tasarımı ifade etmektedir (Bozkurt, 2013). Hedef kitlenin yaş gelişim özellikleri, fiziksel özellikleri, ön öğrenme düzeyleri, öğrenme motivasyonları, öğrenme stilleri ve sosyal özellikleri hedef kitle ile ilgili analiz edilmesi gereken özelliklerdendir.
- **Kullanılması planlanan dilin özellikleri:** Dijital kitabın yazım türü (genre) ve biçimi ile ilgilidir. Kitabın türü sadece metinlerden oluşan bir yapı değil, okuyucuya verilen mesajın aktarılması için bir araçtır (Paltridge,1996). Dijital kitaplar hazırlanırken genellikle teknolojik boyutu ön plana çıkmaktadır. Oysa dijital kitabın tasarımı ve bu çerçevede etkileşimi sağlamak için kullanılacak çoklu ortam nesnelerinin seçimini belirleyen en önemli unsurlardan birisi, kullanılan dildir. Kitabın türü (eğitsel kitaplar, edebi kitaplar, kaynak kitaplar, ansiklopediler vb.) ve türe bağlı olarak seçilen dil (öğretici, betimsel, açıklayıcı, edebi vb.) ile hedef kitleye göre varsayılan okuma türü (derinlemesine, yüzeysel vb.) birbiriyle ilişkilidir (Hammond, 1982). Sözü edilen bu kavramlar arasındaki ilişki etkileşimli e-kitap içeriğinin tasarımı ve kullanılması planlanan çoklu ortam öğelerinin seçimini de önemli ölçüde etkilemektedir.
- **Kuramsal çerçeve:** Öğretim tasarımı kullanarak ve farklı eğitsel ortamları işe koşarak hedeflenen amaçların gerçekleştirilebilmesini ifade eder (Bozkurt, 2013). Öğretim tasarımı ile tasarımı bir öğrenme malzemesi, öğrenenlerin kendilerini bilişsel, duyuşsal, sosyal, fiziksel ve içsel alanlarda öğrenme deneyimleri yaşayabilmelerine ve kendilerini geliştirebilmelerine olanak tanır (Reigeluth, 1983). Bu yüzden, etkileşimli e-kitaplar aracılığıyla sağlanacak öğrenme deneyimlerinin etkili, verimli ve çekici olması için etkileşimli e-kitabın doğru öğretim kuram ve yaklaşımlarıyla desenlenmesi önemlidir.

Uygulama

Uygulama aşaması, platform seçimi ve buna bağlı olarak arayüz ve etkileşim tasarımı adımlarını içermektedir. Etkileşim tasarımı kısmı içerik ve arayüz etkileşimi olmak üzere iki alt başlık ile açıklanmıştır.

- **Platform seçimi:** Platform seçimi etkileşimli e-kitap hazırlama sürecinde dikkat edilmesi gereken önemli noktalardandır. Mobil araçlar farklı boyutlarda ve farklı işletim sistemleriyle çalışmaktadır. Dolayısıyla çoklu platform desteği sağlanan etkileşimli e-kitaplar avantaj yaratmaktadır. Çoklu platform veya çapraz platform desteği, etkileşimli e-kitapların farklı işletim sistemleri üzerinde çalışabilmesini ifade eder (Ali Pérez-Quinones ve Abrams, 2004; Seffah ve Javahery, 2005). Günümüzde farklı kullanıcı kitlelerinin tercih ettiği farklı boyutlarda ve farklı işletim sistemine sahip araçların kullanıldığı düşünüldüğünde, çoklu platform özelliğinin önemli olduğu düşünülmektedir.
- **Arayüz tasarımı:** Etkileşimli e-kitap içeriğinin kullanıcıya açılan penceresi arayüzdür. Arayüz tasarımında dikkat edilmesi gereken iki nokta vardır. Bunlardan biri, arayüz

tasarım ilkelerinden ihtiyaca ve amaçlara uygun olanları işe koşturmak. Arayüz çerçeve tasarımında kullanılabilecek bu teknikler şu şekildedir. (Bhaskar vd., 2011)

- Fiziksel (denge, simetri, düzenlilik, uyum, orantı ve yataylık).
- Kompozisyon (basitlik, ekonomiklik, tarafsızlık, teklik, pozitiflik ve şeffaflık).
- Çağırışım (birlik, dağılım, grupta ve yedekleme).
- Sıralama (tutarlılık, öngörülebilirlik, ardışıklık ve süreklilik).
- Görüntü/fotoğraf. (keskinlik, yuvarlaklık, istikrarlılık, temsil edebilirlik, incelik, gerçekçilik ve düzgünlük).

Kullanıcı dostu, erişilebilirliği arttırmak için evrensel tasarım ilkelerine uygun, estetik, etkili navigasyon ve arama özelliklerine sahip, içeriğin bireyselleştirilebildiği, arayüz ve arayüz bileşenlerinin tutarlılığının sağlandığı arayüz tasarımı ise dikkat edilmesi gereken diğer önemli noktalardır.

- **Etkileşim tasarımı:** Tasarım süreci “*bilginin yarattığı etkileşim*” dışında etkileşimle ilgili diğer iki varsayıma dayanmaktadır (Fischer ve Coutellier, 2005). Bu varsayımlar “*Nesne ve kullanıcı arasındaki etkileşim*” ve “*nesne ve diğer fiziksel unsurlar arasındaki etkileşim*” şeklindedir. Bununla beraber günümüz dijital nesneleri oluşturan unsurlar kendi aralarında etkileşime sahiptir. Bu giderek semantik yapıya bürünen dijital nesnelerle ortaya çıkan bir özelliktir. Başka bir deyişle Fischer ve Coutellier (2005) tarafından açıklanan etkileşim varsayımlarından sonuncusunun kapsamına “*dijital nesneyi oluşturan unsurların kendi arasındaki etkileşim*” de eklenebilir. Bu bağlamda üç çeşit etkileşim modelinden bahsedilebilir (Fischer ve Coutellier, 2005). Bunlar: Bilişsel etkileşim, algısal etkileşim ve fiziksel etkileşim şeklindedir. Etkileşimli e-kitaplarda bilişsel, algısal ve fiziksel etkileşimin sağlanabilmesi ise içerik ve arayüz boyutunda tasarımı yapılacak etkileşime bağlıdır. İçerik boyutu bilişsel ve algısal etkileşime olanak tanırken arayüz boyutu içerik boyutuna göre daha somut olan fiziksel etkileşime olanak tanımaktadır. Etkileşim düzeyi, kullanıcının içerik ve arayüz ile iletişime geçme derecesidir. Etkileşimli öğretim tasarımında DoD (1999) tarafından belirlenen dört düzey arasından (pasif, sınırlı, üst düzey ve gerçek zamanlı), etkileşimli e-kitap kapsamına göre uygun düzey belirlenerek içerik ve arayüz etkileşimi sağlanarak etkili, verimli ve çekici bir öğrenme deneyimi sağlanabilir.

- **İçerik etkileşimi:** İçerik etkileşimi kullanıcıya aktarılabilecek bilginin nasıl yapılandırılacağı ile ilgilidir. Öğrenme malzemesi olarak tasarımı yapılacak etkileşimli e-kitap bilgi, beceri, tutum veya başka bir öğretimi sağlamak amacıyla hazırlanabilir. Bununla beraber hedeflenen öğretime göre kullanılan dil ve buna bağlı olarak kelimelerin bile seçimi son derece önemlidir. Öğrenme malzemesi olarak tasarımı yapılacak etkileşimli e-kitapta bilgi yoğunluğunun dengeli olması gerekmektedir. Bu yüzden sözel ve görsel-işitsel öğelerin tasarımında denge ve uyum sağlamak gerekmektedir. Ayrıca, öğrenme çıktılarına göre etkileşim düzeyinin belirlenmesi ve buna bağlı olarak içerik etkileşimi ve arayüz boyutunda etkileşimin tasarlanması gerekmektedir.

Etkileşimli e-kitaplar, içeriğin çoklu ortam unsurlarının kullanılarak zengin bir biçimde sunulmasına olanak tanıyan yapılardır. Etkileşimli e-kitaplarda içeriğin

sunumunda çoklu ortam unsurlarının dışında iletişimi ve etkileşimi arttırmak için arttırılmış gerçeklik uygulamaları, sanal gerçeklik uygulamaları, yapay zeka unsurları, hareket tabanlı bilişim ve öğrenen davranışlarını izleme gibi teknolojiler kullanılabilir. Doğru bir biçimde tasarlanarak dijital kitap içerisine entegre edilecek bu teknolojilerin etkileşimli e-kitapları daha etkili, verimli ve çekici hale getireceği düşünülmektedir.

- **Arayüz etkileşimi:** Arayüz boyutunda etkileşim tasarımı hem arayüzün tasarımı boyutunda hem de arayüzün kullanıldığı araç boyutunda etkileşime sahiptir ve etkileşimli e-kitap tasarımlanırken bu noktaya dikkat etmek gerekmektedir. Arayüz tasarımında yazı karakterinden renklerin seçimine kadar uzun süre ekrandan kullanma durumlarında gözü yormayacak bir tasarım yapılması etkili iletişim sağlanması açısından önemlidir.

Etkileşimli e-kitaplar birçok mobil araçla uyumlu şekilde çalışmaktadır. Tasarımlanan etkileşimli e-kitaplar okuma aracının donanım ve sensörleri aracılığıyla da etkileşime geçebilme olanağına sahiptir. Dolayısıyla etkileşimli e-kitap tasarımında arayüzün ne gibi araçları kullanarak etkileşime geçebileceği içeriğin kapsamına göre değerlendirilmelidir.

Moore ve Kearsley (2005), çevrimiçi ve elektronik ortamlarda etkili öğrenme sürecinin sağlanabilmesi için sağlanması gereken 4 farklı etkileşim türünden bahsetmektedir. Etkileşim tasarımı konusunda dikkat edilmesi gereken nokta hem içerik hem de arayüz boyutunda Moore ve Kearsley tarafından ifade edilen öğrenen-öğrenen, öğrenen-öğreten, öğrenen-içerik ve öğrenen-arayüz arasında etkileşime olanak verecek yapıda tasarım yapılabilmesidir. Öğrenen-öğrenen arasında gerçekleşecek etkileşim etkileşimli e-kitap yapısı içerisine yerleştirilecek sosyal ağ bağlantıları sağlanabilir (Bozkurt, 2013). Öğrenen-öğreten etkileşimi ise içeriğin yapılandırılması sürecinde öğrenenin kendi öğrenme sorumluluğunu alabilmesine olanak tanıyan bir tasarım ile sağlanabilir. Ancak kendi kendine öğrenme malzemesi (self study) olarak tasarımı yapılan etkileşimli e-kitaplarda doğrudan öğretenele iletişim söz konusu değildir. Öğrenen kendi sorumluluğunu ele almıştır ve öz yönetimli (self-regulated) (Koçdar, 2006; Nicol ve Macfarlane-Dick, 2006) veya öz yönelimli (self directed) (Garrison, 2003; Palloff ve Pratt, 2003; Koçdar, 2006) öğrenme yaklaşımlarını benimseyerek aynı zamanda öğretenele rolüne de sahiptir. Dolayısıyla öğrenen-öğreten etkileşimi içeriğin tasarımı boyunca öğrenene otonomluk kazandıran bir yapı ile sağlanabilir. Öğrenen-içerik etkileşimi daha önce de bahsedildiği üzere bilişsel ve algısal etkileşimi sağlayan etkileşim türüdür. Öğrenen arayüz etkileşimi ise içerik etkileşimi başlığı altında açıklanan fiziksel etkileşimi ifade etmektedir.

Koruma

Koruma aşaması etkileşimli e-kitap ve içeriğe ait hakların ve etkileşimli e-kitap yapısının hangi şekilde korunacağına dair adımları içermektedir ve bu aşamada telif hakları ile ilgili uygulamalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

- **Dijital hak yönetimi (DHY):** Dijital hak yönetimi, e-dönüşüm sürecinde dijital ortamlarda ilgili eserlerin korunması gerekliliğiyle ilgili boşluğu doldurmak amacıyla doğmuş (Keser-Berber vd., 2006; Iannella, 2001), dijital eserlerin fikri mülkiyetinin korunması için geliştirilmiş teknik bir yapıdır ve dijital kitapların yayınlanması, çoğaltılması ve dağıtılması gibi süreçlerle ilişkilidir (Bozkurt, 2013). DHY'nin amacı izinsiz kullanma ve çoğaltmalara karşı etkileşimli e-kitabı korumaktır (He, 2001; Kirchhoff, 2001). Günümüzde yeni teknolojiler DHY konusunda yaşanan sıkıntıları ortadan kaldırma yönündedir ve e-yayıncılık sektörü DHY sürecini etkili bir şekilde uygulamaktadır (Johnson vd., 2011). Etkileşimli e-kitapların DHY çerçevesinde korunması günümüzde izinsiz şekilde kullanılan ve çoğaltılan dijital kitapların korunması açısından son derece önemlidir.
- **ISBN, DOI ve e-bandrol:** ISBN (International Standard Book Number) ISO (International Organization for Standardization) tarafından geliştirilen ve belirli bir yayıncının yayınladığı bir materyalin kimliğini tanımlamak için kullanılan bir sistemdir. ISBN dijital kitaplara erişimi, arşivlemeyi ve eser sahibinin haklarını tanımlamayı sağlamaktadır. ISBN uygulamasına benzer bir şekilde DOI (Digital Object Identifier) sistemi de kullanılmaktadır (Mooney, 2001). DOI, Uluslararası DOI Vakfı tarafından yürütülen çalışmalarla e-kitabı tanımlamak için oluşturulan ve ISBN'i de içeren bir tanımlayıcıdır (Önder, 2010, 2013). e-Bandrol sisteminin birkaç görevi vardır. Bunlar; Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu (FSEK) kapsamındaki yasal gereksinimleri karşılamak, log tutmak ve yazar ile yayıncılara raporlama yapmak şeklindedir (Çölkesen, Baykan ve Kartal, 2011).
- **Creative Commons (CC):** Creative Commons telif hakları konusunun farklı seçeneklere göre uyarlanmasına olanak sağlayan ücretsiz bir sistemdir. Creative Commons lisanslama sistemi kullanıcılara ürünü veya içeriği nasıl ve ne ölçüde kopyalayabileceklerine, dağıtabileceklerine, düzenleyebileceklerine veya yeniden yapılandırabileceklerine dair standart bir sistem geliştirmiştir (Tablo 2). Creative Commons dijital bilgi çağında çevrimiçi ortamlarda ortaya çıkan “bilgiye açık erişim” hareketinin bir uzantısıdır. İçeriği bu şekilde lisanslamak özellikle açık kaynak olarak yayınlanması planlanan etkileşimli e-kitaplar için uygun bir çözüm olabilir.
- **Meta veriler:** Dijital kitaplar günümüzde gittikçe artan bir kullanıma sahiptirler. Bilginin katlanarak arttığı ve çok fazla sayıda bilginin elektronik ortamda kullanıldığı günümüzde meta verilerin kaynak dosyaya girilmesi bulunabilirlik ve erişilebilirlik açısından önemlidir. Ayrıca yükseköğretim kurumlarının ve kütüphanelerin sağladıkları birçok avantajdan dolayı dijital kitapları kullanıcılara sunmaya başlamaları izinleme ve erişebilme açısından kaynak dosyaya meta verilerin girilmesini önemli kılmaktadır. Kök dosyaya ISBN, dil, yayıncı, yayınlanma tarihi, sayfa sayısı, yazar, başlık, özet, kapsam, kategori ve anahtar kelimeler gibi biyografik meta bilgilerin girilmesi bu açıdan önemlidir.

Tablo 2.

Creative Commons lisans seçenekleri

CC - BY			Attribution	Eserin ilk sahibi belirtilecek
CC - BY - SA			Attribution ShareAlike	Eserin ilk sahibi belirtilecek İlk lisans modeli korunacak
CC - BY - ND			Attribution NoDerivs	Eserin ilk sahibi belirtilecek Özgün hali korunacak
CC - BY - NC			Attribution NonCommercial	Eserin ilk sahibi belirtilecek Ticari kullanılmayacak
CC - BY - NC - SA			Attribution NonCommercial ShareAlike	Eserin ilk sahibi belirtilecek Ticari kullanılmayacak İlk lisans modeli korunacak
CC - BY - NC - ND			Attribution NonCommercial NoDerivs	Eserin ilk sahibi belirtilecek Ticari kullanılmayacak Özgün hali korunacak

Yayınlama

Yayınlama aşaması kitabın hangi amaçla yayınlanıp dağıtımının yapılacağına yönelik adımları içermektedir. Hazırlanan bir etkileşimli e-kitabın son adımı yayınlama sürecidir. Yayınlama sürecinde karar verilmesi gereken konu etkileşimli e-kitabın açık kaynak olarak mı erişime sunulacağı yoksa ticari amaçla mı kullanılacağıdır.

- **Açık kaynak:** Açık kaynak olarak hazırlanan öğrenme malzemeleri yaşamboyu öğrenme çerçevesinde hazırlanmış ücretsiz ve açık eğitsel kaynaklara sahip öğrenme malzemeleridir. Böyle bir durumda yayınlayacağınız içeriğin hangi çerçevede kullanılacağını belirlemeniz faydalı olacaktır. Creative Commons lisansı bu konuda yardımcı olabilmektedir. Açık kaynaklı ücretsiz öğrenme malzemelerine erişim ticari yayınlara göre genellikle daha fazla olmaktadır.
- **Ticari kullanım:** Eğer yayınlamaya hazır hale gelen kitap, ticari bir araç olarak kullanacaksa doğru fiyatlandırma politikası izlenmeli ve alıcıların ödeme yapabilecekleri yasal bir sistem geliştirilmesi gerekmektedir. Bununla beraber internet üzerinden bu tür satışları yapan platformlar aracılığıyla etkileşimli e-kitap satışını gerçekleştirmek zaman ve maliyet açısından daha ekonomik ve kolay bir çözümdür.

SONUÇ

Bir öğrenme malzemesi olarak hazırlanan etkileşimli e-kitap tasarım süreci; farklı tasarım, uzmanlık ve disiplinlerin işe koşulduğu kapsamlı bir süreçtir. Çoklu ortam unsurlarının kullanılarak zengin, üst düzey ve karşılıklı iletişimin sağlandığı etkileşimli e-kitap hazırlama sürecinde tasarım adımları birbirinden bağımsız değildir. İçerikten kullanılan dile, arayüzden okuma aracına kadar tüm unsurlar kendi arasında anlamlı bir ilişkiye sahiptir. Dikkat edilmesi gereken nokta yeni teknolojileri bir araya getirerek kullanıcılara sunmak değil, tüm unsur ve paydaşlar dikkate alarak anlamlı ve amaca uygun tasarım yapabilmektir. Dolayısıyla kapsamlı

bir analiz ve planlama aşamasından sonra etkileşimli e-kitap yapısı uzman ekip kontrolünde oluşturulmalı, ortaya çıkan ürün test edilmeli ve farklı platformlarda uyumluluğu denetlenmelidir. Sonuç olarak bir öğrenme malzemesi olarak etkileşimli e-kitap hazırlayan kişi veya kurumlara aşağıda özetlenen adımları takip etmesi önerilmektedir (Tablo 3).

Tablo 3.

Etkileşimli e-kitap hazırlama adımları



KAYNAKÇA

- Ali, M. F., Pérez-Quinones, M. A., & Abrams, M. (2004). Building multi-platform user interfaces with UIML. *Multiple User Interfaces–Cross-Platform Applications and Context-Aware Interfaces*, 95-118.
- Anderson, B. (2009). E-book growth. *Behavioral & Social Sciences Librarian*, 28(1-2), 74-76. <http://dx.doi.org/10.1080/01639260902897351>
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1997). Writing narrative literature reviews. *Review of General Psychology*, 1(3), 311-320.
- Bhaskar, N. U., Naidu, P. P., Babu, S. R. C., & Govindarajulu, P. (2011). Principles of good screen design in websites. *International Journal of Human Computer Interaction* (IJHCI), 2(2), 48.
- Bierman, J., Ortega, L., & Rupp-Serrano, K. (2010). E-book usage in pure and applied sciences. *Science & Technology Libraries*, 29(1-2), 69-91.
- Bozkaya, M. (2002). Ders kitaplarının tasarımı: Bireyselleştirilmiş öğrenme ilkelerine göre açıköğretim fakültesi ders kitapları örneği. *I. Sakarya Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu ve Fuarı Bildirileri*, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı 2, Ocak, Şubat, Mart 2002, 296-304.
- Bozkurt, A. (2013). *Açık ve uzaktan eğitim için etkileşimli e-kitap değerlendirme kriterlerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir. https://www.academia.edu/3802974/Acik_ve_Uzaktan_Ogrenmeye_Yonelik_Etkilesimli_E-kitap_Degerlendirme_Kriterlerinin_Belirlenmesi (Erişim Tarihi: 01.04.2013)

- Bozkurt, A., ve Bozkaya, M. (2013). Etkileşimli e-kitap: Dünü, bugünü ve yarını. *Akademik Bilişim 2013*. 23-25 Ocak, Akdeniz Üniversitesi, Antalya. [http://www.academia.edu/2536903/Etkilesimli E-Kitap Dunu Bugunu ve Yarini](http://www.academia.edu/2536903/Etkilesimli_E-Kitap_Dunu_Bugunu_ve_Yarini) (Erişim Tarihi: 01.04.2013)
- Cronin, P., Ryan, F., & Coughlan, M. (2008). Undertaking a literature review: a step-by-step approach. *British Journal of Nursing*, 17(1), 38-43.
- Çölkesen, R., Baykan, C. ve Kartal, S. (2011). FSEK Tabanlı e-Bandrol Sistem Tasarımı ve Uygulaması. *Akademik Bilişim 2011*. 2-4 Şubat, İnönü Üniversitesi, Malatya. [http://ab.org.tr/ab11/kitap/colkesen baykan AB11.pdf](http://ab.org.tr/ab11/kitap/colkesen_baykan_AB11.pdf) (Erişim Tarihi: 01.04.2013)
- DoD, (1999). Department of Defense Handbook: Development of Interactive Multimedia Instruction (IMI). <http://www.au.af.mil/au/awc/awcgate/dod/hbk3.pdf> (Erişim Tarihi: 01.04.2013).
- Erol, A. (2009). *Dünyada ve Türkiye’de elektronik yayıncılık*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Fischer, X., & Coutellier, D. (Eds.). (2005). Research in Interactive Design. *Proceedings of Virtual Concept 2005*. Springer.
- Garrison, D. R. (2003). Self-directed learning and distance education. In M. G. Moore & W. G. Anderson (Eds.), *Handbook of distance education* (pp. 161-168). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hart, M. (1992). The History and Philosophy of Project Gutenberg by Michael Hart. [http://www.gutenberg.org/wiki/Gutenberg:The History and Philosophy of Project Gutenberg by Michael Hart](http://www.gutenberg.org/wiki/Gutenberg:The_History_and_Philosophy_of_Project_Gutenberg_by_Michael_Hart) (Erişim Tarihi: 01.04.2013)
- He, G. (2001). Analysis of e-book security. *Telecommunications Software and Multimedia*. <http://www.tml.tkk.fi/Studies/Tik-110.501/2001/papers/he.pdf>
- Iannalle, R. (2001). Digital rights management (drm) architectures. *D-Lib Magazine*, 7(6). <http://www.dlib.org/dlib/june01/iannella/06iannella.html> (Erişim Tarihi: 01.04.2013)
- Johnson, L., Smith, R., Willis, H., Levine, A., & Haywood, K., (2011). *The 2011 horizon report*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Keser-Berber, L., Türkeul, E., Sevim, T., Beceni, Y., Çavdaroğlu, N. ve Kara, G. (2006). *Sayısal haklar yönetimi (DRM)*. Kültür ve Turizm Bakanlığı. (Erişim Tarihi: 01.04.2013)
- Kirchhoff, A. (2011). eBooks: The preservation challenge. *Against the Grain*, 23(4), 32-34.
- Koçdar, S. (2006). *Uzaktan eğitim ders kitaplarının geribildirim açısından değerlendirilmesi: Anadolu Üniversitesi’nin uzaktan eğitim veren işletme ve iktisat fakülteleri örneği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Matas, M. (2011). A next-generation digital book. *TED: Talks in less than six minutes*. (http://www.ted.com/talks/mike_matas.html) (Erişim tarihi: 05.11.2012)

- Mayer, R. E., & Moreno, R. (2003). Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational Psychologist*, 38(1), 43-52.
- Mooney, S. (2001). Digital object identifiers for eBooks: What are we identifying?. *Publishing Research Quarterly*, 17(1), 29-36.
- Moore, M. G. & Kearsley, G. (2005). *Distance education: A systems view* (3. Baskı). Boston, MA: Wadsworth Publishing.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Önder, I. (2010). Elektronik kitap olgusu ve Türkiye’de durum (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Önder, I. (2013). *Yeni yüzyılın kitabı elektronik kitap*. Ankara: Orient Yayınları.
- Palloff, R. M., & Pratt, K. (2003). *The Virtual Student-A Profile and Guide to Working with Online Learners*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Paltridge, B. (1996). Genre, text type, and the language learning classroom. *ELT Journal*, 50(3), 237-243. doi:10.1093/elt/50.3.237
- Polding, R., Nunes, J. M. B., & Kingston, B. (2008). Assessing e-book model sustainability. *Journal of Librarianship and Information Science*, 40(4), 255-268.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Rao, S. S. (2003). Electronic books: a review and evaluation. *Library Hi Tech*, 21(1), 85-93. <http://dx.doi.org/10.1108/07378830310467427> (Erişim Tarihi: 01.04.2013)
- Rao, S. S. (2003). Electronic books: A review and evaluation. *Library Hi Tech*, 21(1), 85-93.
- Reigeluth, C. M. (1983). *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory*, Volume 2, Routledge.
- Seffah, A., & Javahery, H. (2005). Multiple user interfaces: Cross-platform applications and context-aware interfaces. Wiley.
- Tonta, Y. (2000). Elektronik yayıncılıkta son gelişmeler. *Bilgi Dünyası*, 1(1), s.89-132. <http://www.unak.org.tr/BilgiDunyasi/gorusler/2000/cilt1/sayi1/89-132.pdf>
- Tsai, T. M., Chou, S. C., Liu, B. F., Lin, Y., Wang, R. S., Yang, R. D., & Chou, S. C. T. (2012). Status and trend of e-book applications for ios devices: A developer's perspective. In software engineering, artificial intelligence, networking and parallel & distributed computing (SNPD), 13th ACIS International Conference on IEEE (pp. 157-161).
- Tucker, J. C., & Sinha, R. (2008). Moving from book to e-book. *The Acquisitions Librarian*, 19(3-4), 353.



Ebeveynleri Birlikte Olan Ergenler ile Parçalanmış Aileye Sahip Ergenlerin Benlik Saygıları ve Atılganlık Düzeyleri Üzerine Bir İnceleme

An Investigation About Self-Esteem And Assertiveness Levels of Adolescents Whose Parents Live Together and Adolescents Who Has Broken Families

Mustafa Otrar¹, Mesut Demirbilek²

ÖZET

Bu araştırmada ebeveyn birlikteliği devam eden ergenler ile ebeveyn birlikteliği devam etmeyen, parçalanmış aileye sahip ergenlerin atılganlık düzeyleri ile benlik saygılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Sancaktepe İlçesinde bulunan 15 farklı Ortaokul 'da öğrenim görmekte olan 251'i kız 184'ü erkek; 223'ü ebeveyn birlikteliği devam etmeyen parçalanmış aileye sahip; 212'si ebeveyn birlikteliği devam eden tam ve bozulmamış aileye sahip toplam 435 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veriler "Topukçu (1982)'nın Atılganlık Envanteri" ve "Piers-Harris (1964)'in Benlik Kavramı (Öz Kavram) Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda anne-baba birlikteliği devam eden tam ve bozulmamış aileye sahip öğrencilerin atılganlık düzeylerinin ve benlik saygılarının, anne-baba birlikteliği devam etmeyen, parçalanmış aileye sahip öğrencilerden daha fazla olduğu bulgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Benlik, Öz Saygı, Benlik Saygısı, Atılganlık, Parçalanmış Aile, Ebeveyn Birlikteliği

ABSTRACT

In this research it was aimed to examine the self-esteem and assertiveness levels of adolescents with whole families and adolescents with broken families. Relational screening model was used to access data. The sample of the present study consists of 435, 251 girls and 184 boys that 223 of them with broken families while 212 of them with whole family who continue their education at 15 different secondary schools in Sancaktepe, Istanbul. The data of this research was collected by using "Topukçu's (1982) Assertiveness Inventory" and "Piers-Harris's (1964) Self-concept Scale". As a result of this study, it was found that the assertiveness levels and self-esteem of adolescents with whole family are higher than the assertiveness levels and self-esteem of adolescents with single parent obliged to continue his/her life with single parent due to the death of one of his/her parents or their divorcement.

KeyWords: Self, Self-respect, Self-esteem, Assertiveness, Broken Family

Aile karşı cinsten iki yetişkinin yasal ve törel bağlara uyarak kurdukları biyolojik, psikolojik ve sosyolojik işlevleri olan bir kurumdur ve çocuğun kendini topluma en yakın hissettiği alandır (Özgüven, 2000, 2001; Şentürk, 2006). Endüstrileşmenin artması ile birlikte aile yapısındaki toplumsal değişimler, itaat ve kurallara dayalı konumsal aile yapısından özerk ve eşitliğe dayalı kişisel aileye geçişi kolaylaştırmış ve bu değişim ebeveyn rollerini yeniden

¹Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, motrar@marmara.edu.tr

²İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü, Küçük Ülkü İlkokulu, demirbilekmesut@gmail.com

tanımlamıştır (Pryor ve Rodgers, 2011). Ailenin varlığı, çocuğun ruh sağlığı, benliği ve benlik saygısı üzerinde önemli bir etkindir; çocuk, kendisini aile bütünlüğünün bir parçası olarak gördüğü zaman çocukta değerli olma ve ait olma duygusu önemli ölçüde gelişir (Cüceloğlu, 2002). Ailedeki parçalanma ise, çocuğun ebeveyn denetiminden ve kültüründen uzaklaşarak aile dışı çevre unsurlarının denetimine geçmesine neden olmaktadır (Şentürk, 2006).

Anne, çocuk yaşamı ve gelişimi açısından vazgeçilmezdir; aile ortamında veya iş ortamında annenin yaşadığı mutsuzluklar ve olumsuzluklar çocuğa çeşitli şekillerde yansımakta ve çocuk ruh sağlığını da dolaylı olarak etkilemektedir (Yavuzer, 2005). 3. aydan itibaren annesinden ayrılan çocukta “anne yoksunluğu” denilen ruhsal bir problem ortaya çıkar; eğer bu durum kalıcı olursa çocuğun gelecek hayatı ve ruhsal durumu açısından büyük problemler yaşanabilmektedir (Semerci, 2006). Yine babanın aynı cinsten olan çocuğun Oedipus kompleksini sağlıklı bir şekilde atlatmasında ve aynı cinsten ebeveynle özdeşim kurmasında etkili rolü bulunmaktadır (Walczak ve Burns, 2004). Çocuğun sosyalleşmesinde, özgüven sağlamasında ve duygusal gelişiminde baba çok önemli bir yere sahiptir (Yavuzer, 2005). Babası olan ve olmayan erkek çocuklar karşılaştırıldıklarında babasız çocukların diğerlerine oranla sosyal ilişkilerinde ve akran ilişkilerinde daha zayıf oldukları, daha bağımlı davranışlar sergiledikleri ahlaki ve cinsiyet rollerinde gerilemeler yaşadıkları görülmüştür (Özkardeş, 2006). Babayla olan günlük temasın kaybedilmesi, onlar için ayrılığın en kötü yanını oluşturmaktadır; babanın mutlak yokluğu halinde çocuklar babalarını ya idealize ederler ya da tamamen kötü oldukları gerekçesiyle reddedebilmektedirler (Pryor ve Rodgers, 2011). Kız çocuklar genellikle anneleri gibi davranmaya, erkek çocuklar da baba gibi konuşma, davranma ve babayı taklit etme davranışı gösterirler; ebeveynlerden birinin eksikliği, çocuğun cinsel gelişiminde ve cinsel kimliğinde ciddi sorunlara yol açabilmektedir (Semerci, 2006). Nitekim ailedeki parçalanma ile birlikte çocuğun yoksun kaldığı ebeveynin cinsiyeti, çocuğun toplumsal-aile rollerini ve ruhsal paylaşımlarının olumsuz etkileyebilmektedir (Asagem, 2011; Özgüven, 2000; Tarhan, 2011; Yavuzer, 1999).

Çocuk için sevdiği birinin kaybı psikolojik bir yaralanmadır (Tarhan, 2011). Yaşa bağlı olarak çocuklarda ebeveyn kaybına yönelik tepkiler ve ruhsal anlamlandırmalar farklılaşabilmektedir; bu durum küçük yaştaki çocuklarda yoğun bir kaygı ve endişeye neden olabilmektedir (Amato ve Booth, 1999; Dyregrov, 2000; Özgüven, 2000; Pryor ve Rodgers, 2011). İleriki yaşlarda ise çocuk boşanmadan dolayı anne veya babasını suçlayabilmektedir (Arıkan, 1996; Özgüven, 2000; Tarhan, 2011; Yavuzer, 1999). Ebeveyn kaybının çocuklar üzerindeki en önemli olumsuz etkisi çocuğun bırakılma, terk edilme, sevilmemesi gibi duygusal konularda eksiklik yaşaması ve bu yönde kaygılar taşımasıdır (Koçak, 2007; Özgüven, 2000; Yavuzer, 2005). Çocuklar açısından ebeveyn kaybı, akademik başarıda düşüşe, düşük benlik saygısına sahip olmalarına ve daha fazla dıştan denetimli, bağımlı olmalarına neden olmaktadır (Dowdney, 2000; Şentürk, 2006). Ebeveyn kaybı nedeniyle erken yaşta alınan sorumluluk çocuğun ileriki yaşamında evlilik hayatında kırılganlıklara neden olabilmektedir (Franklin, 1990’dan akt. Arpacı ve Tokyürek, 2012; Pryor ve Rodgers, 2011; Şentürk, 2006).

Boşanma ile ailenin parçalanması çocuğu, anne veya babanın ölümünden daha çok etkilemekte ve sarsmaktadır; çünkü çocuğun boşanmaya uyum sağlaması, ölüme uyum sağlamasından daha uzun bir süreç gerektirir (Özgüven, 2000). Bu nedenle ebeveyn boşanması, çocuğun gelişiminde bir travmadır ve çocukta gelişimsel sorunlara neden olmaktadır (Mangır ve Kandemir, 1993; Semerci, 2006). Boşanma sonrası çocuklarda anksiyete, depresyon ve stres

gibi ruhsal travmalar görülebilmektedir (Kuyucu, 1999; Richardson ve McCabe, 2001). Aynı zamanda aile ve sosyal ilişkileri olumsuz etkilenmektedir (Dingiltepe, 2009; Peterson ve Zill, 1986'dan akt. Karakoyun, 2011). Ebeveyn ayrılığı sonrası ergen, terk edilmişlik duyguları ile evden uzaklaşabilir, kayıp ve öfke duyguları yaşayabilir, akademik olarak güçlük çekebilmektedir (Weyburne, 2000). Ergenlik döneminde çocukların anlık duygusal değişimler ve duygu yoğunlukları yaşamaları onların bu süreci ne kadar depresif atlattıklarının bir göstergesidir (Kulaksızoğlu, 2000). Bu dönemde ergenler problem çocuk, problem genç olarak ortaya çıkabilirler ve boşanmanın etkisiyle diğer ebeveyne karşı düşmanlık ve öfke duyabilirler (Baltaş ve Baltaş, 1997; Walzack ve Burns, 2004). Tabi ki bu durum evden ayrılan ebeveynin yerini kimin doldurduğuna, geriye kalanlarla olan ilişkisine göre değişebilmektedir (Yörükoğlu, 2000). Amato ve Booth (1991), boşanmış aile çocuklarının olumsuz yaşantılarla karşılaşma oranlarının, ebeveyn kaybı ve ölümü yaşayan çocuklara oranla daha fazla olduğunu belirtmektedir. Ebeveyn kaybı veya ayrılığı yaşayan çocuklar kaba kuvvete ve şiddete tam ve bozulmamış aile çocuklarına göre daha fazla başvurabilmektedirler (Şentürk, 2006).

Benlik kavramı, kişinin kendisiyle ilgili değerlendirmelerinden ve yargılamalarından oluşan, kendisiyle ilgili olarak kafasında çizdiği görünümü ifade eder (Bacanlı, 2004; Yavuzer, 1999). Bu görünüm kalıtsal özelliklerle değil anne-babanın çocuğa karşı davranışları ve tavırlarıyla ilk şeklini alır (Kasatura, 1998). Bireyin kendini diğerlerinden ayırmaya başladığı andan itibaren benlik kavramında yaşanan değişim, başkaları tarafından olumlu veya olumsuz değerlendirilme ve kabul edilme durumlarından etkilenmektedir (Geçtan, 2010). İdeal benliğinde yaşanacak herhangi bir sapma birey benliğini ve özsaygısını olumsuzlaştırmaktadır (Kasatura, 1998; Kulaksızoğlu, 2000). İdeal benliğine yaklaşan bir benlik ve doyum algısı ise bireyin benlik saygısını arttırmaktadır (Bakırcıoğlu, 1994). Benlik saygısı ise bireyin kendini değerlendirmesi sonunda ulaştığı benlik kavramını onaylamasından doğan beğeni durumu, kendisini olumlu, değerli ve sevmeye layık bulmasıdır (Yavuzer, 1999; Yörükoğlu, 2007). Çocuğun yaşına, cinsiyetine, gelişimine ve çevre etkisine bağlı olarak değişkenlik gösterebilmektedir (Plummer, 2007). Kendi bedeni ve görünümüyle ilgili olarak olumsuz algılamaları olan çocuklar sosyal çevrelerinden uzaklaşmakta, yalnızlaşmakta ve kendilerini yetersiz hissetmektedirler (Humphreys, 2001; Kuzgun, 2002). Ebeveynlerinden yeterli destek gören çocuk ise kendisi hakkında olumlu düşünceler geliştirmekte ve benlik saygısı güçlenmektedir (Kasatura, 1998; Güngör, 1989). Ebeveyn yoksunluğu hem kız hem de erkek öğrencilerin benlik algılarını olumsuzlaştırabilmektedir (Erikçi, 2005; Kılınç, 2011; Maier ve Lachman, 2000; Özkardeş, 1994). Ebeveyn kaybı ve eksikliği çocukta artık eskisi kadar sevmeyeceğine ve tehlikelere yüz yüze kalacağına dair bir algı ve hissiyat oluşturabilir. Çocuğun sevgi ve güven ihtiyacı zedelenebilir (Tarhan, 2011). Özellikle boşanmış ailelerdeki çocuklar, boşanmanın sebebi olarak kendilerini görmekte ve anne-babanın kendisini sevmediğini, kendisi yüzünden ayrıldıklarını düşünmektedirler (Özgüven, 2000; Tarhan, 2011; Yavuzer, 1999; Yörükoğlu, 2000). Dışa yansıtılmayan ve içsel süreçlerde hapsedilen bu öfke ve kızgınlık çocuğun ruhsal yaşamında derin izler bırakmakta içe kapanma, toplumdan tecrit olma, yalnızlaşma şeklinde çocuğun davranışlarına yansımaktadır (Öztürk, 2005). Bu durum bu çocuklarda benlik saygısının ve algısının olumsuzlaşmasına ve gerilemesine neden olmaktadır (Yörükoğlu, 2000).

Aile yaşamı, çevresel koşullar ve bunların yarattığı iletişim bozuklukları birey atılglılığını da olumsuz etkilemektedir (Kasatura, 1998; Alberti ve Emmons, 2002). Özellikle

ailedeki parçalanma birey atılğanlığını olumsuz etkileyebilmekte (Kılınç, 2011; Uğurlu, 1994), ebeveyn birlikteliğinin sona ermesi ile çocuk, depresyon ve çöküntü gibi ruhsal durumlar yaşamakta ve bu durum çocuğu hırçınlık, tedirginlik ve saldırganlık davranışlarına sevk edebilmekte (Özgüven, 2000), terk edilmişlik duygusu çocukta yalnızlık ve boşluk duyguları oluşturabilmektedir (Koçak, 2007). Ayrılık sonrası ebeveynin aşırı koruyuculuk hali çocukta ebeveynne karşı bağımlılığı arttırmakta, içe kapanık bir kişilik yapısına bürünmesine neden olmaktadır (Semerci, 2006). Bu bağlamda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Ebeveynleri birlikte olan ergenler ile parçalanmış aileye sahip ergenlerin atılğanlık düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma var mıdır?
2. Ebeveynleri birlikte olan ergenler ile parçalanmış aileye sahip ergenlerin benlik ve benlik saygıları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma var mıdır?
3. Ebeveynleri birlikte olan ergenler ile parçalanmış aileye sahip ergenlerin benlik ve benlik saygıları yaşlarına göre farklılaşma var mıdır?
4. Ebeveynleri birlikte olan ergenler ile parçalanmış aileye sahip ergenlerin atılğanlık düzeyleri yaşlarına göre farklılaşma var mıdır?
5. Ebeveynleri birlikte olan ergenler ile parçalanmış aileye sahip ergenlerin benlik ve benlik saygıları cinsiyetlerine göre farklılaşma var mıdır?
6. Ebeveynleri birlikte olan ergenler ile parçalanmış aileye sahip ergenlerin atılğanlık düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşma var mıdır?
7. Ebeveynleri birlikte olan ergenler ile parçalanmış aileye sahip ergenlerin benlik saygıları ile atılğanlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2012). Araştırmada, ebeveyn birlikteliği devam eden ergenler ile parçalanmış aileye sahip ergenlerin, benlik saygısı ve atılğanlık düzeylerine göre nasıl farklılaştığı ve aralarındaki ilişkiler saptanmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Sancaktepe İlçesinde bulunan 15 farklı ortaokulda öğrenim görmekte olan 251'i kız 184'ü erkek; 223'ü ebeveynleri birlikte olmayan, 212'si ebeveyn birlikteliği devam eden; 155'i 6.sınıf, 133'ü 7.sınıf, 147'si 8.sınıf toplam 435 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri “Topukçu (1982)’nun Atılğanlık Envanteri” ,“Piers-Harris (1964)’in Benlik Kavramı (Öz Kavram) Ölçeği” ile araştırmacı tarafından yapılandırılan “Kişisel Bilgi

Formu” kullanılarak toplanmıştır. Ölçme araçları 2012-2013 öğretim yılı birinci yarıyıl döneminde örnekleme oluşturan öğrencilere uygulanmıştır.

Topukçu (1982)’nun Atılganlık Envanteri

Topukçu (1982)’nin Atılganlık Envanteri 1982 yılında geliştirilmiştir. Envanterdeki maddeleri oluşturan ifadeler Ankara’nın Bala ilçesindeki ilkököl öğrencileri ve öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilmiştir. Öğrencilere, çekingen davrandıkları durumlar; öğretmenlere ise öğrencilerin çekingen davrandıkları durumlar sorulmuştur. Toplanan bu veriler dikkate alınarak 45 maddelik bir envanter oluşturulmuştur. Envanter Bala ilçesinde 100 ilkököl öğrencisine uygulandıktan sonra madde analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda maddelerin güçlük derecesi (P) değerlerinin .44-.96 arasında değiştiği görülmüştür. Bu değerler maddelerin öğrenciler tarafından anlaşıldığını ortaya koymaktadır. Her cümle için ayırt etme indeksi (D) değerleri pozitif çıkmıştır. Ayırt etme indeksi değerleri .20 - .30 arasında olan maddeler % 26.66 , .60 -.90 arasında olanlar da % 17.77’dir. Maddelerin % 68’inin ayırt etme indeksi değerlerinin .40’ ın üzerinde olduğu saptanmıştır. Envanterde çocuğun okulda, evde ve çevresinde gösterdiği veya gösterebileceği davranışlarla ilgili 45 madde bulunmaktadır. Öğrenci her madde için “Evet” veya “Hayır” seçeneklerinden birini işaretleyebilmektedir. Bir öğrencinin envanterden aldığı atılganlık puanı 4, 9, 13, 18, 22, 27, 31, 36, 40 ve 45 numaralı maddelerin “Evet” yanıtına ve diğer maddelerin de “Hayır” yanıtlarına 1’er puan verilerek hesaplanmaktadır. Bu durumda bir öğrencinin envanterden alabileceği en yüksek atılganlık puanı 45, en düşük puan ise 14 olmaktadır. Envanter madde analizi için 100 öğrenciye uygulandığı zaman, sınıf öğretmenlerinden hangi öğrencilerin çekingen, hangi öğrencilerin atılgan davranışlar gösterdiği de sorulmuştur. Başka bir deyişle, öğrencilerin davranışları hakkında öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Öğretmenler uçlardaki öğrencileri değerlendirmişlerdir; yani çekingenleri ve atılganları belirlemişlerdir. Ortadaki öğrenciler değerlendirmeye alınmamıştır. Bu durumda değişken kesikli bir şekil almıştır. Daha sonra uçlardaki 20 öğrencinin envanterden aldıkları puanlarla öğretmenlerin aynı öğrenciler hakkındaki görüşleri arasındaki ilişkiye bakılmış, korelasyon katsayısı .74 olarak bulunmuştur. Envanterin güvenilirliğine İki Yarı Metoduyla bakılmıştır. Spearman- Brown eşitliği kullanılarak 20 öğrencinin puanlarından elde edilen güvenilirlik katsayısı .72 olarak bulunmuştur. Ayrıca iki aylık aradan sonra yapılan uygulama sonucunda envanterin kararlılık katsayısı .80 olarak saptanmıştır (Kılıç, 2005; Bal, 2006; Kılınç, 2011).

Piers-Harris (1964)’in Benlik Kavramı (Öz Kavram) Ölçeği

Piers-Harris (1964)’in Benlik Kavramı (Öz Kavram) Ölçeği 9-16 yaş grubunun benlik kavramını ölçmek amacıyla 1964 yılında Piers ve Harris tarafından Amerika’da geliştirilmiştir. Ölçeğin İngilizce ‘den Türkçe ‘ye çevirisini Çataklı ve Öner (1986-1987) yapmıştır. Başlangıçta 164 maddeden oluşan ölçek yapılan madde analizleri sonucunda 80 maddelik son şeklini almıştır. 80 adet tanımlayıcı ifadeden oluşan ölçekte ifadeler "evet" ya da "hayır" şeklinde yanıtlar verilmektedir. Kişilerin bu ölçekten alabileceği puan 0-80 arasındadır. Bireysel ve grupça uygulanabilen ölçek cevap anahtarı ile puanlanmaktadır. Her doğru yanıt “1”, her olumsuz yanıt ise “0” puan verilmektedir. Yüksek puan bireyin kendi hakkında

olumlu, düşük puan ise olumsuz duygular beslediği anlamına gelmektedir (Öner, 1997). Ölçek mutluluk-doyum, kaygı, popülerite (sosyal beğeni), davranış ve uyma (konformite), fiziksel görünüm, zihinsel durum olmak üzere altı faktörden oluşmaktadır. Bu altı faktör ölçeğin alt testlerini ve alt boyutlarını oluşturmuştur (Öner, 1994). Ölçeğin test-tekrar test yöntemi ve Pearson Momentler Çarpımı korelasyon tekniği ile hesaplanan değişmezlik katsayıları ilköğretim 1. kademe için .72 ile .91; ikinci kademe için .79 ile .98 arasında değişmiştir. Kuder Richardson 20 formülünün genelleştirilmiş bir formu olan alfa korelasyonları ile belirlenen iç tutarlılık katsayıları ilköğretim 1.kademe için .87, ikinci kademe için .86 bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliği için toplam 1388 öğrenciye Piers-Harris çocuklar için Öz kavramı Ölçeği ile Sınav Kaygısı Envanteri uygulanmıştır. İki ölçek arasındaki korelasyonlar (ikinci kademe için .50, lise için .47) .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur (Öner,1994).

Araştırma Süreci (Prosedür-İşlem)

Araştırma verileri, 2012-2013 eğitim-öğretim yılının birinci kanaat döneminde bire bir araştırmacı tarafından toplanmış olup, örneklem seçilen İstanbul İli Sancaktepe İlçesi'nde bulunan ortaokullarda veri toplamak için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alınarak uygulanmıştır. Söz konusu veri toplama araçları okullardaki Rehberlik Servislerinin görüşü ve denetimi altında sınıflardaki tüm öğrencilere uygulanmış ve bu şekilde ebeveynleri birlikte olan ve olmayan öğrenciler tespit edilmiştir. Bu yönüyle ebeveyn birlikteliği devam etmeyen öğrencilerin ebeveyn yoksunluklarının olumsuz etkisi en aza indirgenmeye çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmamızda elde edilen verilerin istatistiksel çözümlmeleri SPSS 15.0 paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin Benlik (Öz Kavram) Ölçeği alt boyut ve toplam puanları ile Atılmanlık Envanterinden aldıkları puanların ebeveyn birlikteliğinin devam edip etmeme durumu (boşanma-ayrılık-ebeveyn kaybı ve diğer nedenler sonucu oluşan) ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Bağımsız Grup T Testi; Benlik (Öz Kavram) Ölçeği alt boyut ve toplam puanları ile Atılmanlık Envanterinden aldıkları puanların yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Kruskal Wallis-H Testi kullanılmış, farklılığın anlamlı bulunması durumunda farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için tamamlayıcı analizlerden Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Benlik (Öz Kavram) Ölçeği alt boyut puanları, Benlik (Öz Kavram) Ölçeği toplam puanları ile Atılmanlık Envanteri toplam puanları arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson Çarpım Momentleri Korelasyon analizi tekniği kullanılmıştır.

BULGULAR ve YORUMLAR

Tablo 1.

Benlik (Öz Kavram) Ölçeği alt boyut-toplam puanları ile Atılglılık Envanteri toplam puanlarının yaş değişkenine göre Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U testi sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p	Mann
Mutluluk ve Doyum	11	48	262.56	17.660	4	.001	11>13
	12	164	230.76				11>14
	13	135	208.43				11>15
	14	78	192.00				12>14
	15 ve Üstü	10	126.90				12>15
	Toplam	435					13>15
Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p	Mann
Kaygı	11	48	245.02	13.734	4	.008	11>13
	12	164	237.45				11>15
	13	135	197.42				12>13
	14	78	204.83				12>15
	15 ve Üstü	10	149.75				
	Toplam	435					
Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p	Mann
Poplarite	11	48	229.66	9.510	4	.050	11>15
	12	164	219.66				12>15
	13	135	220.90				13>15
	14	78	217.11				14>15
	15 ve Üstü	10	102.70				
	Toplam	435					
Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p	Mann
Konformite	11	48	233.15	13.901	4	.008	11>15
	12	164	236.33				12>13
	13	135	201.56				12>15
	14	78	211.97				13>15
	15 ve Üstü	10	113.65				14>15
	Toplam	435					
Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p	Mann
Fiziksel Görünüm	11	48	248.88	24.601	4	.000	11>13
	12	164	241.63				11>14
	13	135	203.96				11>15
	14	78	189.31				12>13
	15 ve Üstü	10	95.60				12>14
	Toplam	435					12>15
							13>15
							14>15

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p	Mann
Zihinsel ve Okul Durumu	11	48	246.58	24.213	4	.000	11>14
	12	164	238.70				11>15
	13	135	207.73				12>13
	14	78	192.12				12>14
	15 ve Üstü	10	81.85				12>15
	Toplam	435					13>15 14>15
Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p	Mann
Benlik Toplam	11	48	252.55	26.137	4	.000	11>13
	12	164	239.24				11>14
	13	135	203.24				11>15
	14	78	196.44				12>13
	15 ve Üstü	10	71.20				12>14
	Toplam	435					12>15 13>15 14>15
Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p	Mann
Atılmanlık Toplam	11	48	250.73	9.635	4	.047	11>13
	12	164	230.66				12>13
	13	135	198.23				
	14	78	210.79				
	15 ve Üstü	10	176.35				
	Toplam	435					

Tablo 1’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin mutluluk ve doyum, kaygı, popülerite, davranış-uyum, fiziksel görünüm, zihinsel durum alt boyut puanlarının ve benlik ölçeği ile atılmanlık envanteri toplam puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (*Mutluluk-Doyum*=($\chi^2=17.660$; $p= .01$); *Kaygı*=($\chi^2=13.734$; $p< .01$); *Popülerite*=($\chi^2=9.510$; $p=.05$); *Davranış-Uyum*=($\chi^2=13.901$; $p< .01$); *Fiziksel Görünüm*=($\chi^2= 24,601$; $p< .001$); *Zihinsel Durum*=($\chi^2= 24,213$; $p< .001$); *Benlik Toplam*=($\chi^2= 26,137$; $p< .001$); *Atılmanlık Toplam*=($\chi^2=9.635$; $p< .05$). Bu sonucun ardından farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı analizlere geçilmiştir. Ancak bu amaçla kullanılan özel bir yöntem bulunmadığından gruplar Mann Whitney-U Testi analiziyle ikili olarak karşılaştırılmıştır. Mutluluk Doyum alt boyut puanlarında 11-13 yaş arasında 11 yaş lehine, 11 -14 yaş arasında 11 yaş lehine, 11-15 ve üstü yaş arasında 11 yaş lehine $p<.01$ düzeyinde; 12-14 yaş arasında 12 yaş lehine, 12-15 ve üstü yaş arasında 12 yaş lehine, 13-15 ve üstü yaş arasında 13 yaş lehine $p<.05$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Kaygı alt boyut puanlarında 11-13 yaş arasında 11 yaş lehine, 11-15 ve üstü yaş arasında 11 yaş lehine, 12-15 ve üstü yaş arasında 12 yaş lehine $p<.05$ düzeyinde; 12-13 yaş arasında 12 yaş lehine $p<.01$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Popülerite alt boyut puanlarında 11-15 ve üstü yaş arasında 11 yaş lehine, 12 -

15 ve üstü yaş arasında 12 yaş lehine, 13-15 ve üstü yaş arasında 13 yaş lehine, 14-15 ve üstü yaş arasında 14 yaş lehine $p < .01$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Davranış-uyum alt boyut puanlarında 11-15 ve üstü yaş arasında 11 yaş lehine, 12-15 ve üstü yaş arasında 12 yaş lehine $p < .01$ düzeyinde; 12-13 yaş arasında 12 yaş lehine, 13-15 ve üstü yaş arasında 13 yaş lehine, 14-15 ve üstü yaş arasında 14 yaş lehine $p < .05$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Fiziksel görünüm alt boyut puanlarında 11-14 yaş arasında 11 yaş lehine, 11-15 ve üstü yaş arasında 11 yaş lehine, 12-13 yaş arasında 12 yaş lehine, 12-14 yaş arasında 12 yaş lehine, 12-15 ve üstü yaş arasında 12 yaş lehine, 13-15 ve üstü yaş arasında 13 yaş lehine $p < .01$ düzeyinde; 11-13 yaş arasında 11 yaş lehine, 14-15 ve üstü yaş arasında 14 yaş lehine $p < .05$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Zihinsel durum alt boyut puanlarında 11-15 ve üstü yaş arasında 11 yaş lehine, 12-14 yaş arasında 12 yaş lehine, 12-15 ve üstü yaş arasında 12 yaş lehine, 13-15 ve üstü yaş arasında 13 yaş lehine, 14-15 ve üstü yaş arasında 14 yaş lehine $p < .01$ düzeyinde; 11-14 yaş arasında 11 yaş lehine, 12-13 yaş arasında 12 yaş lehine $p < .05$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Benlik ölçeği toplam puanlarında 11-15 ve üstü yaş arasında 11 yaş lehine, 12-15 ve üstü yaş arasında 12 yaş lehine, 13-15 ve üstü yaş arasında 13 yaş lehine, 14-15 ve üstü yaş arasında 14 yaş lehine $p < .01$ düzeyinde; 11-13 yaş arasında 11 yaş lehine, 11-14 yaş arasında 11 yaş lehine, 12-13 yaş arasında 12 yaş lehine, 12-14 yaş arasında 12 yaş lehine $p < .05$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Atılğanlık ölçeği toplam puanlarında 11-13 yaş arasında 11 yaş lehine $p < .01$ düzeyinde; 12-13 yaş arasında 12 yaş lehine $p < .05$ düzeyinde gerçekleşmiştir. Diğer grupların sıralamalar ortalaması arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Tabloda görüldüğü üzere benlik ölçeği alt boyut- benlik ölçeği toplam puanlarının ve atılğanlık düzeylerinin yaş yükseldikçe düştüğü gözlenmektedir.

Tablo 2.

Benlik (Öz Kavram) Ölçeği alt boyut-toplam puanları ile Atılğanlık Envanteri toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre bağımsız grup t testi sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Mutluluk-Doyum	Kız	251	.8085	.2096	.0132	.654	433	.514
	Erkek	184	.7952	.2100	.0154			
Kaygı	Kız	251	.5541	.2085	.0131	-.718	433	.473
	Erkek	184	.5686	.2067	.0152			
Popülerite	Kız	251	.8519	.1740	.0109	1.394	433	.164
	Erkek	184	.8261	.2108	.0155			
Konformite	Kız	251	.8409	.1376	.0086	3.631	360.7	.000
	Erkek	184	.7880	.1583	.0116			
Fiziksel Görünüm	Kız	251	.6889	.2007	.0126	-.096	433	.924
	Erkek	184	.6907	.1915	.0141			
Zihinsel-Okul Durumu	Kız	251	.8127	.2137	.0134	4.541	433	.000
	Erkek	184	.7158	.2279	.0168			
Benlik Toplam	Kız	251	.7805	.1296	.0081	1.739	433	.083
	Erkek	184	.7582	.1348	.0099			
Atılğanlık	Kız	251	.7717	.1517	.0095	2.835	433	.005
	Erkek	184	.7286	.1625	.0119			

Tablo 2’de görüldüğü üzere mutluluk-doyum, kaygı, popülerite, fiziksel görünüm alt boyut puanları ile benlik ölçeği toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır (*Mutluluk-Doyum*=($t= .654$; $p>.05$); *Kaygı*=($t= -.718$; $p>.05$); *Popülerite*=($t= 1.394$; $p>.05$); *Fiziksel Görünüm*=($t= .096$; $p>.05$); *Benlik toplam*=($t=1.739$; $p>.05$). Bununla birlikte konformite(davranış-uyum), zihinsel ve okul durumu alt boyut puanları ile atılganlık ölçeği toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (*Konformite*=($t=3.631$; $p<.001$); *Zihinsel ve okul durumu*=($t= 4.541$; $p<.001$); *Atılganlık toplam*=($t= 2.835$; $p<.01$). Söz konusu farklılık kız öğrenciler lehine gerçekleşmiştir. Tabloya bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla uyum davranışları gösterdikleri, zihinsel başarı algılarının daha yüksek olduğu ve daha atılgan oldukları görülmektedir.

Tablo 3.

Benlik (Öz Kavram) Ölçeği alt boyut-toplam puanları ile Atılganlık Envanteri toplam puanlarının ebeveyn birlikteliğinin devam etme durumu (boşanma-ayrılık-ebeveyn kaybı ve diğer nedenler sonucu oluşan) değişkenine göre bağımsız grup t testi sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Mutluluk-Doyum	Evet	212	.86	.18	.01	6.17	433	.000
	Hayır	223	.75	.22	.01			
Kaygı	Evet	212	.61	.20	.01	5.20	433	.000
	Hayır	223	.51	.21	.01			
Popülerite	Evet	212	.87	.18	.01	3.23	433	.001
	Hayır	223	.81	.20	.01			
Konformite	Evet	212	.84	.15	.01	2.98	433	.003
	Hayır	223	.80	.14	.01			
Fiziksel Görünüm	Evet	212	.72	.19	.01	3.31	433	.001
	Hayır	223	.66	.20	.01			
Zihinsel-Okul Durumu	Evet	212	.82	.19	.01	4.23	433	.000
	Hayır	223	.73	.24	.02			
Benlik Toplam	Evet	212	.80	.13	.01	5.23	433	.000
	Hayır	223	.74	.13	.01			
Atılganlık	Evet	212	.79	.15	.01	4.29	433	.000
	Hayır	223	.72	.16	.01			

Tablo 3’te görüldüğü üzere mutluluk-doyum, kaygı, popülerite, konformite, fiziksel görünüm, zihinsel durum alt boyut puanlarının, benlik ve atılganlık ölçeği toplam puanlarının anne-baba evliliğinin devam edip etmeme durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (*Mutluluk-doyum*=($t= 6.167$; $p<.001$); *Kaygı*=($t= 5.197$; $p<.001$); *Popülerite*= ($t= 3.230$; $p<.01$); *Konformite*=($t= 2.984$; $p<.01$); *Fiziksel Görünüm*=($t= 3.306$; $p<.01$); *Zihinsel ve Okul Durumu*=($t= 4.230$ $p<.001$); *Benlik toplam*=($t= 5.230$; $p<.001$); *Atılganlık toplam*=($t= 4.287$; $p<.001$). Söz konusu farklılık evet diyen öğrenciler lehine gerçekleşmiştir. Tabloda bakıldığında ebeveynleri birlikte olan

öğrencilerin benlik algıları-benlik saygıları ile atılmanlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.

Benlik Ölçeği alt boyut-toplam puanları ile Atılmanlık Envanteri toplam puanları Pearson analizi sonuçları

Benlik Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puanları	Atılmanlık Envanteri Toplam Puanları			
	N	R	R ²	P
Mutluluk Doyum	435	.59	.35	.000
Kaygı	435	.53	.29	.000
Popülarite (Sosyal Beğeni)	435	.54	.30	.000
Konformite (Davranış-Uyma)	435	.48	.23	.000
Fiziksel Görünüm	435	.46	.21	.000
Zihinsel ve Okul Durumu	435	.45	.20	.000
Benlik Toplam	435	.68	.46	.000

Tablo 4'te görüldüğü üzere, atılmanlık envanteri toplam puanları ile benlik ölçeği alt boyut ve toplam puanları arasındaki ilişkiler için yapılan Pearson analizi sonucunda atılmanlık envanteri toplam puanları ile benlik ölçeği mutluluk-doyum alt boyutu ($r=.593$; $p<.001$), kaygı alt boyutu ($r=.534$; $p<.001$), popülarite alt boyutu ($r=.544$; $p<.001$), konformite alt boyutu ($r=.477$; $p<.001$), fiziksel görünüm alt boyutu ($r=.463$; $p<.001$), zihinsel ve okul durumu alt boyutu ($r=.450$; $p<.001$) ve benlik ölçeği toplam puanları ($r=.676$; $p<.001$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu saptanmıştır. Öte yandan belirleyicilik (determinasyon) katsayılarına bakıldığında mutluluk-doyum alt boyut puanlarının atılmanlık toplam puanlarının %35'ini; kaygı alt boyut puanlarının atılmanlık toplam puanlarının %29'unu; popülarite alt boyut puanlarının atılmanlık toplam puanlarının %30'unu; konformite alt boyut puanlarının atılmanlık toplam puanlarının %23'ünü; fiziksel görünüm alt boyut puanlarının atılmanlık toplam puanlarının %21'ini; zihinsel ve okul durumu alt boyut puanlarının atılmanlık toplam puanlarının %20'sini; benlik ölçeği toplam puanlarının atılmanlık toplam puanlarının %46'sını açıkladığı saptanmıştır. Tabloda bakıldığında benlik algısı-benlik saygısı yüksek olan öğrencilerin atılmanlık düzeylerinin de yüksek olduğu görülmektedir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Ebeveyn birlikteliğinin devam etme durumuna göre benlik-benlik saygıları ile atılmanlık düzeylerinde elde edilen sonuçlar şunlardır;

Araştırmamızda anne-baba birlikteliği devam eden, tam ve bozulmamış aileye sahip öğrencilerin olumlu benlik algılarının ve benlik saygılarının, anne-baba birlikteliği devam etmeyen, parçalanmış aileye sahip öğrencilere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Anne-baba birlikteliği devam etmeyen ergenlerin, temel sevgi unsurlarından birini kaybetmesi nedeniyle suçluluk hissetmesi, kendisi hakkındaki değerlendirmelerinde yoksunluk ve eksiklik yaşaması, ebeveyn birlikteliğinin bozulmasını yargılanacak bir durum olarak görmesi, ayrılığın

ve kaybın çocuk tarafından bir eksiklik ve suçluluk olarak değerlendirilmesi, ayrılık olayından kendini suçlaması, özgüvenlerinin zayıflaması ve bu yönüyle çevresindekilerle iletişimini sınırlandırması ve bu durumun öğrencilerin popülaritelerini zayıflatması, ebeveyn kaybı veya ayrılığı sonrası ebeveyn kontrolünde ve denetiminde eksiklikler ve zayıflıklar yaşaması, kaybın veya ayrılığın etkisiyle yaşadığı depresyonun çocuğu dış ve çevre etkilerine karşı güçsüz kılması, duydukları eksiklik ve suçluluk hissini bedenlerine yansıtması, yine duygusal tahribatın ve yoksunluğun beden algısında düşüşe neden olması, çocuğun benlik düzeyini ve benlik saygısını olumsuz etkilemektedir. Ersanlı (1996)'ya göre çocuğun anne veya babasından yoksun kalması, çocuğun benliğini oluşturmada etkili olan kendini tanımasına, denemesini ve kendisi hakkında değerlendirmelerde bulunmasını engellemektedir. Yörükoğlu (2000)'na göre ebeveynlerinin ayrı yaşamasının nedenlerinden habersiz olan ve algılamayan çocuklar kendilerini suçlu hissetmekte, anne-babasının tartışmalarının ve ayrılığının kendisinden kaynaklandığını düşünmekte ve bu durum bu çocuklarda benlik saygısının ve algısının olumsuzlaşmasına ve gerilemesine neden olmaktadır. Richardson ve McCabe (2001) anne-babası boşanmış ergenlerin, anne babası boşanmamış ergenlere göre daha yüksek düzeyde anksiyete, depresyon ve stres düzeyine sahip olduklarını; Özkardeş (1994), baba yoksunluğunun hem kız hem de erkek öğrencilerin benlik algılarını olumsuz etkilediğini; Kuyucu (2007), geçimli ailede yetişen ergenlerin, boşanmış ve geçimsiz ailede yetişen ergenlere göre daha yüksek benlik saygısına sahip olduklarını; Çetin (2004), ebeveyn kaybı veya ayrılığı yaşayan öğrencilerin psikolojik rahatsızlık belirtilerinin, ailesiyle yaşayan öğrencilere göre daha fazla olduğunu; Maier ve Lachman (2000), boşanmış aileden gelen erkeklerin daha az pozitif ilişki, düşük kendini kabul ve daha düşük çevre yönetimi ve yüksek depresyona sahip olduklarını bulgulamışlardır. Yavuzer (1999), anne veya babasını kaybetmiş ya da boşanmış ailelerdeki çocukların duygusal açıdan yeterli besiyi alamadıklarını belirtmektedir. Öztürk (2006), anne-babası boşanmış çocukların benlik saygısı düzeylerinin, anne-babası boşanmamış çocuklara göre daha düşük olduğunu; Kılınç (2011), anne-babası birlikte olan öğrencilerin benlik-benlik tasarımı puanlarının, anne babası ayrı veya boşanmış olanlara göre çok daha yüksek olduğunu; Serin ve Öztürk (2007), anne-babası boşanmış çocukların benlik saygılarının, tam aileye sahip çocuklara göre daha düşük olduğunu bulgulamışlardır.

Araştırmamızda anne-baba evliliği devam eden tam ve bozulmamış aileye sahip öğrencilerin atılganlık düzeylerinin, anne-baba evliliği devam etmeyen parçalanmış aileye sahip öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Aile bütünlüğünün bozulmasının, öğrencinin atılgan davranışını engelleyecek duygusal-ruhsal tükenmişlikleri yaratması ve bu durumun getirdiği sosyal yaşam ve iletişim sınırlılıkları ve eksikliklerinin bireyin kendi kabuğuna çekilmesine neden olması birey atılganlığını törpüleyebilmektedir. Biçer (2009), tam aileye sahip ergenlerin parçalanmış aileye sahip ergenlere göre daha atılgan olduklarını; Pancar (2009), parçalanmışlığın ergenlerin yalnızlık düzeylerini arttırdığını; Kılınç (2011), anne babası birlikte olan öğrencilerin atılganlık düzeylerinin, anne babası ayrı veya boşanmış olanlara göre çok daha yüksek olduğunu; Şentürk (2006), parçalanmış aile çocuklarının kendilerini daha çok içe kapanık, şeklinde tanımlarken; tam aileye sahip çocukların ise daha çok kendilerini güçlü, sözü geçen, lider, kuralcı, otoriter olarak tanımladıklarını tespit etmişlerdir.

Yaş değişkenine göre benlik ve benlik alt boyutları ile atılganlık düzeylerinde elde edilen sonuçlar şunlardır;

Araştırmada yaş düzeyi arttıkça mutluluk-doyum oranlarının azaldığı görülmüştür. Bu duruma neden olarak yaş düzeyinin yükseldikçe ergenlik dönemi benlik karmaşasına doğru öğrencinin ilerlemesi ve bu dönemde kendi bedeni ve kişiliği hakkında değerlendirmelerinin karmaşıklığı ve yoğun duygusal beklentiler yaşaması, sorumluluklarının ve geleceğe yönelik kaygıların artması, yine örneklemimizin yoğun göç alan, kırsal etkilerin, düşük gelirli yaşam düzeyinin yoğun olduğu Sancaktepe ilçesi olması ve düşük yaşam düzeyinin bireyde yaşam doyumu ve mutluluk düzeyini azaltması gösterilebilir. Ergenlik döneminde bireylerde önceki yaş dönemlerine göre hızlı ve dinamik değişimler olmakta ve bu değişimin etkisiyle ergende, enerji ve coşkuya karşı kayıtsızlık ve sıkılma; neşe ve kahkaya karşı hüznün ve keder; övünmeye karşı aşağılanma ve utangaçlık; duyarlılığa karşı vurdumduymazlık; şefkate karşı acımasızlık gibi ruhsal değişimler yaşanmakta ve karmaşık-çelişkili duygular sergilemektedir (Adams, 2000; Dacey ve Kenny, 1994).

Yine yaş düzeyi yükseldikçe kaygı düzeyinin azaldığı tespit edilmiştir. Yaş grupları arasındaki farklılığa bakıldığında ise 11-12 yaşında olanların kaygı düzeyi, 13-15 yaş grubuna göre daha fazla olduğu görülmektedir. Genellikle 11-12'li yaşlarda çocuk kendi bedeni, ailesi, kişiliği, başarısı ve geleceği ile ilgili olarak belirsizlik yaşamaktadır. Bu belirsizliğin ergenlik döneminde yani 13-15'li yaşlarda biraz daha netleşmesi ve açıklık kazanması, buna bağlı olarak kaygısının azalması bu duruma neden olarak gösterilebilir. Aynı zamanda araştırmamızın konusunun önemli bir kısmını ebeveyn birlikteliği sona eren çocuklar oluşturması sebebiyle küçük yaşta çocukların özellikle ebeveyn kayıpları ve ayrılıkları ile ilgili olarak kaygıları ve endişelerinin daha fazla olduğu düşünülmektedir. Cebeci (2009), araştırmasında tam aileye sahip 7-8-9 yaş grubundaki çocukların kaygı düzeylerinin, tam aileye sahip 10-11-12 yaş grubundaki çocuklardan daha fazla olduğunu bulgulamıştır. Özyürek ve Demiray (2010), araştırmasında yaş düzeyi küçüldükçe öğrencilerin sürekli kaygı düzeylerinin arttığını bulgulamışlardır.

Araştırmada özellikle 15 yaş ve üstü grubunda popüleritenin ve uyum(konformite) davranışlarının birden bire düştüğü görülmektedir. 15 yaş ve üstü olan öğrencilerin genellikle ortaokul kademesi yaş düzeyi üst sınırını geçmesi (sınıfta kalma, temel eğitime geç başlaması vb. nedenlerle) veya bulunduğu sınıfın yaş düzeyi üstünde kalması, bu öğrencilerin popüleritesini yitirmesine neden olabilmektedir. Yine ergenlik çağının yoğun yaşandığı bir yaşta olması ve kendi benliğine yönelik olumsuz sorgulamalarının etkisiyle kendisi hakkındaki değerlendirmelerin olumsuzlaşması, beğeni düzeyinin düşmesi ve yaşanan düşük benlik algısı kişide davranış ve uyum sorunlarına neden olabilmektedir. Özellikle okullarda uyum davranışları yüksek olan ve olumlu davranışlar sergileyen öğrencilerin, 13-14'lü yaşlara geldiklerinde öğretmenlerini şaşırtacak düzeyde davranış ve uyum sorunları yaşaması bu duruma kanıt olarak gösterilebilir. Kulaksızoğlu (2000)'na göre ergenliğin yoğun yaşandığı dönemlerde bedensel değişimlerin hızlı olması ve buna ek olarak hızlı duygusal-düşünsel değişimler ergenlerin uyum sağlamalarını güçleştirmektedir ve genellikle dengesiz, huzursuz, kararsız bir görünüm sergilemektedirler. Özen (1998) ise araştırmasında davranış ve uyum problemlerinde yaşlar arası bir farklılık bulgulanamamıştır.

Yine yaş düzeyi yükseldikçe bireyin kendi fiziksel görünümüne yönelik algısının da olumsuzlaştığı ve olumlu beden algısının düştüğü görülmektedir. Bu duruma neden olarak 11 yaş düzeyinden 15 yaş düzeyine gidildikçe yaş düzeyinin artmasına bağlı olarak gelişimsel sürecin de ergenlik yönünde hızlanması ve bu dönemde birey bedeninde yaşanan hızlı

değişmeler, ergenin değerlendirmelerinin hızla değişen kendi bedenine yönelmesi ile olumsuz-beğenilmeyen beden algısının artması gösterilebilir. Özellikle ergenlik dönemine giren öğrencilerin sık sık imaj değiştirmesi ve her fırsatta görünümelerini kontrol etmeleri, fiziki görünümüleriyle dikkat çekmeye çalışmaları olumsuz değerlendirilen fiziki benlik algısına ve bu duruma kanıt olarak gösterilebilir. Ergenlik döneminde duygusal yoğunluğun etkisiyle ergenler, diğer yaş dönemlerine göre kendi bedenleri ve görünümüleriyle daha fazla ilgilenmektedirler; çünkü bu dönem bireyleri için kendilerinin başkalarının gözündeki imajları önem arz etmekte ve benlik duygusunu yeniden düzenlemeye başlamaktadırlar (Dacey ve Kenny, 1994; Geçtan, 2010). Kulaksızoğlu (2000)'na göre fiziksel gelişimlerini geç tamamlayan ergenlerin, fiziksel görünümüleri nedeniyle çevrelerinden gördükleri acıma hissi ve koruma gibi tavırlar bu ergenlerin kendilerini zayıf, farklı ve yetersiz hissetmelerine beden algılarının olumsuzlaşmasına neden olmaktadır.

Araştırmada yaş düzeyi yükseldikçe bireylerin kendi zihinsel ve okul başarıları algılamalarının da düştüğü görülmektedir. Bu duruma neden olarak, ergenlik dönemine yaklaşıldıkça birey ilgilerinin değişmesi, başarının ve zihinsel doyumun çekiciliğinin yerini, gelişim ihtiyaçlarının diğer hedeflerine bırakması gösterilebilir.

Araştırmada yaş düzeyi yükseldikçe ergenlerin benlik ve benlik saygısı düzeyinin düştüğü görülmektedir. Özellikle 15 yaş ve üstü grubunda ise bu düzey daha da düşmüştür. Bu duruma neden olarak çocukların yaş düzeyi yükseldikçe ergenliğin ve çevreyle etkileşiminin yoğunlaşması ve buna bağlı olarak dıştan değerlendirmelerin ve içten sorgulamaların artması nedeniyle kendi benliklerine yönelik algılamalarının karmaşıklaşması ve yaşadığı benlik çatışmaları gösterilebilir. Bu gelişim dönemi süreci içerisinde bireyin bedeni ve duyguları ile yaşadığı çatışmalar benlik ve benlik saygısı düzeyinde düşüşler yaşanmasına neden olabilmektedir. Kasatura (1998)'ya göre ergenlik döneminde bireyin kendilik algılaması bulanık ve dağınıktır, bu dönem, psikolojik ve fizyolojik değişimlerin yoğun yaşandığı bir dönemdir; bu nedenle yaşanan bu hızlı değişim bireyin kendi gerçek benliğine yönelik algılamalarını saptırabilmektedir. Erikçi (2005), en olumlu benlik saygısına sahip çocukların 9 yaş grubunda bulunan çocuklar, en düşük benlik saygısının ise 14-15 yaş grubunda olan çocuklarda olduğunu bulgulamıştır. Öztürk (2006), araştırmasında anne-babası boşanmamış 9 yaş grubunda olan çocukların benlik saygısı düzeylerinin 11 yaş grubunda olan çocuklara göre daha fazla olduğunu bulgulamıştır. Özşaker (2008), araştırmasında kız öğrencilerde yaş arttıkça benlik saygılarının azaldığını bulgulamıştır. Tatoğlu (2006), araştırmasında 15 yaşındaki öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin 16 ve 17 yaşında olanlara göre daha fazla olduğunu bulgulamıştır. Demiç (2006), araştırmasında 10-14 yaşları arasında, yaş arttıkça benlik algısının azaldığını bulgulamıştır. Güngör (1989) ve Korkmaz (1996) ise benlik-benlik saygısı üzerinde yaşın etkili olmadığını bulgulamıştır.

Araştırmada özellikle 13 yaş düzeyinde atılganlık davranışlarında düşüş gözlenmektedir. Bu duruma neden olarak 13 yaşın yaklaşık olarak ergenliğin başladığı döneme denk gelmesi ve bu nedenle duygusal yoğunluğun artması, birey bedeninde hızlı değişimin yaşanması ve bu değişimin yarattığı şaşkınlık ve utangaçlığın, bireyin davranışlarında çekingenliğe yol açması olarak gösterilebilir. Kulaksızoğlu (2000)'na göre özellikle erken olgunlaşan kız çocuklarının yaşadığı hızlı bedensel değişim, onların çekingen kalmalarına ve utangaçlık sergilemelerine neden olabilmektedir. Bozkurt (1998), araştırmasında genç

öğrencilerin daha yaşlı olanlara göre daha atılgan olduklarını bulgulamıştır. Onur (2006), ise araştırmasında atılganlık düzeyinin yaş değişkenine göre farklılaşmadığını bulgulamıştır.

Cinsiyet değişkenine göre benlik ve benlik alt boyutları ile atılganlık düzeylerinde elde edilen sonuçlar şunlardır;

Araştırmada mutluluk-doyum, kaygı, popülerite, fiziksel görünüm alt boyut puanlarının, yine benlik(öz kavram) ölçeği toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu duruma neden olarak kız ve erkek öğrencilerin bulundukları grup içerisinde (ebeveyn birlikteliği devam eden ve etmeyen) ve yaşam özellikleri açısından benlik algılarının benzeşik özellikler taşıması olarak gösterilebilir. Yapılan birçok araştırmada benlik-benlik saygısı puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı bulgulanmıştır (Aydoğan, 2010; Bal, 2006; Cigerci, 2006; Çetin, 2004; Güngör, 1989; Karakoyun, 2011; Keskin, 2010; Kılınç, 2011; Kuyucu, 2007; Özşaker, 2008; Öztürk, 2006; Suner, 2000; Serin ve Öztürk, 2007). Yine Bilir ve Dabanlı (1991), araştırmalarında sosyal gelişim bakımından kız ve erkek öğrenciler arasında herhangi bir farklılık bulgulayamamıştır. Biçer (2009), araştırmasında kız ve erkek ergenlerin sosyal yetkinlik beklenti düzeyleri arasında herhangi bir farklılık bulgulayamamıştır. Duman (2008), araştırmasında öğrencilerin cinsiyetlerine bağlı olarak durumluluk kaygı ve sürekli kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Hatipoğlu (1996) ve Bal (2006) ise araştırmasında benlik ve benlik tasarım düzeylerinin cinsiyete göre farklılaştığını, erkek öğrencilerin benlik tasarım düzeylerinin kız öğrencilerden daha yüksek olduğunu bulgulamıştır. Tatoğlu (2006) ve Demiç (2006), ise araştırmasında kız öğrencilerin benlik saygısı düzeyinin, erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu bulgulamıştır. Yine Özen (1998), Özyürek ve Demiray (2010) ve Bozkurt (1998), araştırmasında kız öğrencilerin kaygı düzeylerinin, erkek öğrencilerden daha fazla olduğunu bulgulamıştır. Öztürk (2006), ise anne-babası boşanmamış kız öğrencilerin kaygı düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha fazla olduğunu bulgulamıştır.

Araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre konformite(davranış-uyum) düzeylerinin daha yüksek olduğu, çevresiyle ve grupla daha fazla uyum sağladıkları görülmektedir. Bu duruma neden olarak kız öğrencilerin toplumdaki ve kültürdeki yerinin daha uysal ve kurallara sadık bir görünüm çizmesi ve bu yönde desteklenmesi, örneklemen kırsal alanın izlerini taşıması ve bu nedenle aile ve sosyal çevrenin kız öğrencilere yönelik toplumsal normlara uyma yönünde kültürel baskısı olarak gösterilebilir. Aydoğan (2010), araştırmasında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla uyum ve uyum davranışları gösterdiğini bulgulamıştır. Büyüksahin (2009), araştırmasında kız öğrencilerin sosyal uyum düzeylerinin erkek öğrencilerden daha fazla olduğunu bulgulamıştır. Toksoy (2005) ise erkek ergenlerin kız ergenlere göre daha fazla uyuma sahip olduklarını bulgulamıştır.

Araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla zihinsel ve okul başarıları gösterdikleri ve bu yönde algılamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu duruma neden olarak kız öğrencilerin önüne çıkan toplumsal ve kültürel engelleri okuyarak ve meslek sahibi olarak aşmaya çalışması ve bu yönüyle özgürlüğü elde edebilmesi için okul başarısına yönelmesi, toplumun son yıllarda kız çocuklarının eğitime ve başarısına yönelik algısının değişmesi ve devletin bu yönde destekleyici çalışmaları gösterilebilir. Aydoğan (2010), araştırmasında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla zihinsel ve okul başarıları gösterdiğini bulgulamıştır. Erürker (2007), araştırmasında kız çocuklarının bilişsel değerlendirme puanlarının, erkek çocuklardan daha yüksek olduğunu bulgulamıştır.

Araştırmada kız öğrencilerin atılganlık düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Bu duruma neden olarak kadının son yıllarda toplumdaki etkinliğinin ve rollerinin artması, sosyal, siyasi yaşamda ve iş yaşamında etkin olmaya başlaması ve özgürleşmesi, kadın hakları alanındaki gelişmeler ve fırsat eşitliği olarak gösterilebilir. Bal (2006), araştırmasında erkek öğrencilerin atılganlık düzeylerinin kız öğrencilerin atılganlık düzeylerinden daha düşük olduğunu bulgulamıştır. Saruhan (1996), araştırmasında kızların erkeklere oranla daha atılgan olduklarını bulgulamıştır. Gökalan (2000) ve Bozkurt (1989), ise araştırmalarında erkek öğrencilerin atılganlıklarının kız öğrencilere göre daha fazla olduğunu bulgulamışlardır. Yine Kımble, Mersh ve Kısa (1984), Amerika’da yaptıkları araştırmada Meksika asıllı Amerikalı erkeklerin atılganlık düzeylerini, Meksika asıllı Amerikalı kadınlardan daha fazla bulmuştur (Akt: Ünal, 2007). Kılıç (2005), ise cinsiyet değişkeninin öğrencilerin atılganlık düzeylerini yordamadığını bulgulamıştır. Biçer (2009), Karakoyun (2011), Kılınç (2011), Onur (2006), araştırmalarında atılganlık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını bulgulamışlardır.

Benlik Saygısı ile Atılganlık düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında elde edilen sonuçlar şunlardır;

Araştırmada öğrencilerin olumlu benlik algıları ve benlik saygıları arttıkça atılganlık düzeylerinin de arttığı görülmektedir. Kendilerini değerli hisseden, bedeni ve duygularıyla barışık olan, farklılıklarının ve yeterliliklerinin bilincinde olan, olumlu iç ve dış değerlendirmelerinin etkisiyle kendilik algılaması ve öz saygısı yüksek olan öğrencilerin, daha girişken, haklarını arayabilen, kendilerini özgür olarak ifade edebilen bireyler olmaları, bu öğrencilerin atılganlık düzeylerini arttırabilmektedir. Phelps ve Austin (1997)’e göre atılgan olmayan kişilerin benlik saygıları azdır; risk almaktan, girişimde bulunmaktan ve inisiyatif almaktan hoşlanmazlar. Gökalan (2000), öğrencilerin benlik-benlik tasarımı ile atılganlıkları arasında önemli bir ilişki olduğunu; Bal (2006), öğrencilerin atılganlık düzeyleri ile benlik algıları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu; Kılınç (2011) ve Uğurluoğlu (1996), öğrencilerin benlik algısı ve saygısı düzeyi ile atılgan kişilik özelliği arasında anlamlı, pozitif yönde bir ilişki olduğunu; Alagül (2004), beden algısı olumlu olan ve bedenlerinden hoşnut olan bireylerin atılgan davranış sergilediklerini; Yiğit (2008), benlik saygısında yaşanan düşüşün bireylerin kendini geri çeken, kendini cezalandıran ve pasifleşen bireyler olmalarına yol açtığını tespit etmişlerdir.

KAYNAKÇA

- Adams, G. (2000). *Adolescent developmenth essential readings*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Alagül, Ö. (2004). *Farklı spor branşlarındaki sporcuların atılganlık ile beden algısı ilişkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Alberti, R. & Emmons, M. (2002). *Kendinize yatırım yapın: Atılganlık*. (Çev: S. Katlan), Ankara: HYB Yayıncılık.
- Amato, P. & Booth, A. (1991). “The Consequences of Divorce for Attitudes Toward and Gender Roles”, *Journal of Family Issues*, 12 (2), 306-322.
- Arıkan, Ç. (1996). *Halkın boşanmaya ilişkin tutumları araştırması*. Ankara: Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı.

- Arpacı, F. ve Tokyürek, Ş. (2012). Boşanmış bireylerin yeniden evlilik konusundaki görüşlerinin incelenmesi, *Akademik Bakış Dergisi*, 31, 1-15.
- ASAGEM, (2011). *Tek Ebeveynli Aileler*. Ankara: T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü.
- Aydoğan, S. (2010). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin umut ve benlik saygısı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Bacanlı, H. (2004). *Sosyal ilişkilerde benlik kendini ayarlamanın psikolojisi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Bakırcıoğlu, R. (1994). *İlköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimde rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Turhan Basımevi.
- Bal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin benlik algıları ile atılganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Baltaş, A. ve Baltaş, Z. (1997). *Stresle başa çıkma yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Biçer, E. (2009). *Parçalanmış ve tam aileye sahip ergenlerin atılganlık ve sosyal yetkinlik beklenti düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Bilir, Ş. ve Dabanlı, D. (1991). *Aile yazıları III: Birey, kişilik ve toplum*. Ankara: Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı.
- Bozkurt, N. (1998). *Lise öğrencilerinin okul başarısızlıklarının altında yatan depresyonla ilişkili otomatik düşünme kalıpları* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Büyüksahin, G. (2009). *Boşanmış ve boşanmamış (tam) ailelerden gelen 11-13 yaş arası çocukların anne baba tutumlarını algılama biçimlerinin sosyal uyum düzeyleri ile ilişkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Cebeci, S. C. T. (2009). *Tam aileye ve tek ebeveyne sahip ailelerden gelen 7-12 yaşları arasındaki çocukların bağlanma stilleri ve kaygı durumları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Ciğerci, Z. C. (2006). *Üstün yetenekli olan ve olmayan ergenlerde benlik saygısı, başkalarının algılaması ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkiler* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Cüceloğlu, D. (2002). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çetin, H. (2004). *Yetiştirme yurtlarındaki adölesanların benlik saygıları ve psikolojik belirtileri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dacey, J. S. & Kenny, M. (1994). *Adolescent development*. USA: Brown & Benchmark Publisher.
- Demiç, S. A. K. (2006). *İlköğretim ve ortaöğretimde uygulanan rehberlik çalışmalarının öğrencilerin benlik algıları üzerindeki etkisi (Niğde ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Dingiltepe, T. (2009). *Parçalanmış ve tam aileye sahip ergenlerin yaşam doyumu düzeyleri ile yaşam kalite düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Dowdney, L. (2000). Childhood bereavement parental death. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41 (7), 819-830.
- Duman, G. K. (2008). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin durumluk sürekli kaygı düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri ve ana – baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Dyregrov, A. (2000). *Çocuk, kayıplar ve yas, yetişkinler için el kitabı*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Erikçi, M. (2005). *Ana-Baba yoksunluğunun 9-15 yaş grubu çocuklarının benlik kavramı üzerindeki etkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Ersanlı, K. (1996). *Benliğin gelişimi ve görevleri*, Samsun: Eser Ofset.
- Erürker, B. (2007). *Aileye ve parçalanmış aileye sahip 5-6 yaş çocuklarının bilişsel işlevlerinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Geçtan, E. (2010). *Psikanaliz ve sonrası*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Gökalan, Z. B. (2000). *İlköğretim okulu öğrencilerinin (12- 14 Yaş) benlik tasarımı, atılganlık ve kendini açma düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Güngör, A. (1989). *Lise öğrencilerinin özsaygı düzeylerini etkileyen etmenler* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Humphreys, T. (2001). *Çocuk eğitiminin anahtarı: Özgüven* (Çev: T. Anapa). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Kamaraj, I. (2004). *Sosyal beceri değerlendirme ölçeği'nin türkçeye uyarlanması ve beş yaş çocuklarının atılganlık sosyal becerisini kazanmalarında eğitimci drama programının etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Karakoyun, K. (2011). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin atılganlık düzeyleri ile aile işlevleri arasındaki ilişkinin sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kasatura, İ. (1998). *Kişilik ve özgüven*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Keskin, T. (2010). *İlköğretim okullarındaki öğrencilerin akran zorbalığının benlik saygısıyla ilişkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kılıç, G. (2005). *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinde atılganlık düzeylerinin sosyal kaygı ve anne-baba tutumları açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Kılınç, H. (2011). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin benlik tasarımlarının atılganlık düzeyi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Koçak, B. (2007). *Ölümün çocuk üzerindeki etkileri*. Milliyet Blog <http://blog.milliyet.com.tr/eburcukocak> adresinden 30.09.2012 tarihinde edinilmiştir.
- Korkmaz, M. (1996). *Yetişkin örneklem için bir benlik saygısı ölçeğinin güvenirlik ve geçerlilik çalışması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Kulaksızoğlu, A. (2000). *Ergenlik psikolojisi*. Ankara: Remzi Kitabevi.

- Kuyucu, Y. (1999). *Anne babaları boşanmış ve birlikte yaşayan lise öğrencilerinin uyum sorunlarının karşılaştırılması üzerine bir inceleme* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kuyucu, Y. (2007). *Boşanmış ailede yetişen ergenlerin bilişsel çarpıtmalarıyla benlik değeri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kuzgun, Y. (2002). *İlköğretimde rehberlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Maier, E. H. & Lachman M.E. (2000). Consequences of early parental loss and seperation for health and well-being in midlife. *International Journal Of Behavioral Development*, 24 (2) ,183.
- Mangır, M. ve Kandemir, F. (1993). On yedi yaş grubu gençlerin kendini kabul düzeylerini etkileyen bazı faktörler. *Aile ve toplum. Bilim Kültür ve Araştırma Dergisi*, 3(1), 50-57.
- Onur, N. (2006). *Lise öğrencilerinin bağlanma stilleri ile atılganlık düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Öner, N. (1994). *Piers-Harris'in çocuklarda öz kavramı ölçeği el kitabı*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Öner, N. (1997). *Türkiye'de kullanılan psikolojik testler/Bir başvuru kaynağı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Özen, D. Ş. (1998). *Eşler arası çatışma ve boşanmanın farklı yaş ve cinsiyetteki çocukların davranış ve uyum problemleri ile algıladıkları sosyal destek üzerindeki rolü* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özgüven, İ. E. (2000). *Evlilik ve aile terapisi*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Özgüven, İ. E. (2001). *Ailede iletişim ve yaşam*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Özkardeş, O. G. (1994). Baba yoksunluğunun benlik kavramına etkisi ve babasız öğrencilerin problemlerinin hangi alanlarda yoğunlaştığının saptanması. *Pedagoji Dergisi*, (3), 147-186.
- Özkardeş, O. G. (2006). *Baba ve çocuk*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Özşaker, M. (2008). *12-14 yaş çocukların motorsal performans ve benlik saygısı düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Öztürk, M. (2005). Boşanma ve boşanmış aile çocukları. *Popüler Psikiyatri Dergisi*, (26), 20-23.
- Öztürk, S. (2006). *Anne-babası boşanmış 9-13 yaşlarındaki çocuklar ile aynı yaş grubundaki anne-babası boşanmamış çocukların benlik saygısı ve kaygı düzeyleri ilişkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Özyürek, A. ve Demiray, K. (2010). Yurtta ve ailesi yanında kalan ortaöğretim öğrencilerinin kaygı düzeylerinin karşılaştırılması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 11 (2), 247-256.
- Pancar, A. (2009). *Parçalanmış ve tam aileye sahip ergenlerin yalnızlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Phelps, S. ve Austin, N. (1997). *Atılgan kadın* (Çev: S. Katlan). Ankara: HYB Yayınları.
- Plummer, D. M. (2007). *Benlik saygısı çocuklarda nasıl geliştirilir* (Çev: E. Aksay), İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Pryor, J. ve Rodgers, B. (2011). *Değişen ailelerde çocuklar: Ebeveyn ayrılığı sonrası yaşam*. (Çev: İ. E. Köksaldı). İstanbul: Doruk Yayınları.

- Richardson, S. & McCabe, M. P. (2001). Parental divorce during adolescence and adjustment in early adulthood, *Adolescence*, 36 (143), 467-489.
- Saruhan, N. (1996). *Ankara il merkezinde lise son sınıfa devam eden öğrencilerin atılganlıkları ile ana ve baba tutumları arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Semerci, Z. B. (2006). *Birlikte büyütelim çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Serin, N. B. ve Öztürk, S. (2007). Anne-babası boşanmış 9–13 yaşlarındaki çocuklar ile aynı yaş grubundaki anne-babası boşanmamış çocukların benlik saygısı ve kaygı düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8(2), 117-128.
- Suner, E. (2000). *Farklı liselerdeki ergenlerin benlik saygısı, akademik başarı ve sürekli kaygı düzeyi arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Şentürk, Ü. (2006). *Parçalanmış aile çocuk ilişkisinin sebep olduğu sosyal problemler (Malatya Uygulaması)* (Yayınlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Tarhan, N. (2011). *Aile okulu: Mutlu aile için makul çözümler*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Tatoğlu, N. (2006). *Zonguldak il merkezinde 15-17 yaş gurubu genel lise öğrencilerinde benlik saygısının akademik başarıya etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Toksoy, Ş. E. (2005). *Liseli ergenler üzerinde ebeveyn ölümünün psikososyal etkileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Topukçu, H. (1982). *Atılganlık eğitiminin ilkököl çocuklarının atılganlık düzeyine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Uğurlu, U. (1994). *Yetiştirme yurdunda yaşayan ergenler ile ailesiyle birlikte yaşayan ergenlerin özsaygı ve atılganlık düzeyleri açısından karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Uğurluoğlu, M. Y. (1996). *Lise öğrencilerinde özsaygı düzeyi ile atılgan kişilik özelliği arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Uluğ, Ö. Ş. (2008). *Üniversite öğrencilerinde depresyon düzeyine ebeveyn kaybının ve anne-baba ayrılığının etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Ünal, S. (2007). *Atılganlık becerileri eğitim programının İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin atılganlık düzeyi ve benlik saygısı üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Walczak, Y. ve Burns, S. (2004). *Boşanma ve Çocuk Üzerine Etkileri*. (Çev: Prof. Dr. İ. Ersevrim), İstanbul: Özgür Yayınları.
- Weyburne, D. (2000). *Ben şimdi ne olacağım?* (Çev. H. Koşar), İstanbul: Kuraldışı Yayıncılık.
- Yavuzer, H. (1999). *Ana-baba ve çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2005). *Çocuğu tanımak ve anlamak*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yiğit, R. (2008). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin depresyon ve sosyal beceri düzeylerinin benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yörükoglu, A. (2000). *Çocuk ruh sağlığı*. Ankara: Özgür Yayınları.
- Yörükoglu, A. (2007). *Gençlik çağı ruh sağlığı ve ruhsal sorunları*. İstanbul: Özgür Yayınları.



Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları İle GÜdülenme Düzeyleri Arasındaki İlişki¹

Relationship Between Prospective Teachers' Attitudes Towards Teaching Profession and Their Motivation Levels

Yunus Emre Ömür², Şenay Sezgin Nartgün³

ÖZET

Bu çalışmada, 2012–2013 eğitim öğretim yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıfında eğitim gören öğretmen adayları ile pedagojik formasyon programına devam eden öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile güdülenme düzeyleri, aralarındaki ilişki, cinsiyet ve devam edilen program gibi değişkenlere göre farklılıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma 118 pedagojik formasyon ve 255 eğitim fakültesi öğrencisi ile yürütülmüştür. Verilerin toplanmasında “Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum Ölçeği” ve “Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği’nin” “Güdülenme Alt Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS 17.0 paket programından faydalanılarak yüzde, frekans, Pearson Korelasyon ve Basit Doğrusal Regresyon Analizleri, Kruskal Wallis ve T-Testi kullanılmıştır. Bu analizler sonucunda elde edilen bulgular ortaya konulmuş ve konuya ilişkin öneriler ileri sürülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Pedagojik Formasyon, Tutum, Güdülenme, Öğretmen Adayı, Eğitim Fakültesi

ABSTRACT

This study investigates the relationship between prospective teachers' attitudes towards teaching profession and their motivation levels. The universe of the study consists of 118 pedagogical proficiency students and 255 education faculty students. Data has been collected with “Attitudes Towards Teaching Profession Scale” and “Motivational Sub-scale of Motivational and Learning Strategies Scale”. SPSS 17.0 software has been utilized, and Pearson Correlation, simple linear regression analysis, Kruskal Wallis and t-test have been used while analyzing the collected data. In this paper, the findings of the study are presented and some suggestions are proposed.

Keywords: Pedagogical proficiency, Attitude, Motivation, Prospective Teachers, Faculty of Education

İnsanlar genel olarak bir durum, olay veya hareket karşısında bir takım davranışlarda bulunurlar. Bu davranışlar genellikle aynı yönde olma eğilimi gösterir. Bu eğilim insanların tutumu olarak da tanımlanabilir.

¹ 22. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı’nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, yunus.emre.omur@gmail.com

³ A.İ.B.Ü. Eğitim Bilimleri Bölümü. Eğitim Yönetimi, Denetimi, Ekonomisi ve Planlaması Ana Bilim Dalı, szbn@yahoo.com

Tutum

Tutum kavramı Budak (2005) tarafından kişinin belli bir insana, gruba, nesneye, olaya vb. yönelik olumlu veya olumsuz bir şekilde düşünmesine, hissetmesine veya davranmasına yol açan oldukça istikrarlı, yargısal eğilim olarak tanımlanmaktadır. Balcı da (2005) tutumun; (1) bireyin belli kişi ya da objelere ilgili inanç ve fikirleri olan bilişsel öge, (2) bireyin kişi ya da objelere karşı duygularını içeren duygusal öge ve (3) bireyin tepkilerini kapsayan davranışsal öğeden oluştuğunu belirtmektedir.

Öğretmenlik mesleği de, bireylerin öğrenmelerinin belli bir amaç doğrultusunda başlatılması, yönlendirilmesi, kolaylaştırılması ve gerçekleştirilmesi sürecine ilişkin etkinlikleri kapsayan mesleğin adıdır (Üstüner, 2006). Bu tanımlar çerçevesinde, öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde aldıkları eğitimin kendilerine, bilginin yanı sıra bu bilgiyi etkin bir şekilde kullanabilecek becerileri de kazandırması beklenmektedir. Mesleki eğitimleri süresince edindikleri alan bilgisine sahip olmak, öğretmenlik mesleğini başarılı bir şekilde ve profesyonelce yapmak için tek başına yeterli değildir. Bunun yanı sıra öğretmen, öğrencilerine öğrenmenin yollarını öğretirken öncelikle ne öğreteceğini, nasıl öğreteceğini bilmeli, kendisiyle ve çevresiyle barışık olmalı, mesleğini severek ve isteyerek yapmalıdır (Ocak, 2005). Bireyin, mesleğini severek ve isteyerek yapabilmesi için öncelikle mesleğine yönelik olumlu tutumlara sahip olması gerekmektedir. Ayrıca, mesleğine karşı olumlu tutum sergileyen bir bireyin, o meslekten edindiği iş doyumunu düzeyinin de yüksek olması beklenmektedir. Nitekim Robbins de (1994) mesleğe karşı sahip olunan tutumun, iş doyumunun bileşenlerinden biri olduğunu belirtmiştir. Baron ve Byrne (1988) ise, bireylerin sahip oldukları tutumların, hayat tarzı ve meslek seçimi gibi konulara ilişkin verdikleri kararları etkilediğini belirtmişlerdir. Bir mesleğe yönelik tutumları da temel olarak o mesleğin edinildiği eğitim kurumu, sonrasında ise meslek hayatındaki tecrübeleri şekillendirmektedir. Bu noktada, öğretmen adaylarının, üniversite eğitimlerinin sonrasında yapacakları mesleklerine yönelik tutumları oldukça önemlidir. Mesleğinin asıl amacı kalıcı ve istendik yönde davranış değişikliği meydana getirmek olan öğretmenin mesleğine yönelik tutumları, kendisinin mesleğini ne ölçüde başarılı ve severek yaptığının yanı sıra, öğrencilerinin davranışlarına da yansıyacaktır. Çünkü öğretmenler, öğrencilere model teşkil etmektedirler ve çocuklar, kendi güdülerini kadar hem yetişkin hem de akranların, özellikle öğretmenlerin rolleriyle özdeşleşerek tutum ve değer kazanmaktadırlar (Sünbül, 2003). Ayrıca Peck, Fox ve Morston (1977), öğretmenliğe karşı pozitif tutum sergileyen öğretmenlerin öğrencilerinin özsaygılarının daha yüksek olduklarını ortaya koymuşlardır (Aktaran; Bishay, 1996).

Konu ile ilgili literatür incelendiğinde, Çapri ve Çelikkaleli (2008) ve Demirtaş, Cömert ve Özer (2011) öğretmen adaylarının mesleki tutumları ile yeterlilik inançlarını, Çiğdem ve Memiş (2011) sınıf öğretmenliği adaylarının öğrenme stilleri ile mesleğe ilişkin tutumlarını, Başbay, Ünver ve Bümen (2009) ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını Önen ve Ulusoy (2012) ise öğretmen adaylarının kişilerarası ilişki boyutları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını incelemişlerdir. Sawyer ve Kaufman (2004) ilköğretim öğretmenlerinin özyeterlilik algılarını, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ve eğitim uygulamaları tercihlerini tepkisel sınıf yaklaşımıyla ilişkilendirerek inceledikleri görülmektedir.

Güdülenme

Güdü kavramını Dilekmen ve Ada (2005) ile Wlodoskide (1999) bir hedefe doğru davranışı harekete geçiren, sürdüren ve yönlendiren güç ya da doğal kapasite olarak tanımlamıştır. Bireyleri güdüleyen kaynaklar içsel ve dışsal olmak üzere iki grupta incelenmektedir. İçsel güdülenme, bir şeyi sadece doğal olarak eğlenceli ve ilginç olduğu için yapmak anlamına gelirken dışsal güdülenme, bir şeyi istendik bir sonuca ulaştırdığı için yapmak anlamına gelmektedir (Ryan ve Deci, 2000). İçten güdülenmiş bir birey, ulaşmak istediği hedef için gerekli çabayı özgür iradesiyle gösterirken, dıştan güdülenmiş bir birey ise bu çabayı çeşitli cezalardan ya da kısıtlamalardan kaçınmak veya maddi bir kazançla ulaşmak amacıyla gösterebilir. Dışsal motivasyon kaynaklarına sahip olan öğretmenler amaç odaklı etkinliklere yönelirken, içsel motivasyona sahip olanlar davranışlarını iç dinamikleriyle yönlendirirler (Ryan ve Deci, 2000). Bir diğer deyişle, içsel motivasyon sahibi kişiler, hedeflerine ulaşabilmek için gereksinim duyduğu çabanın çok daha üstünde bir çaba gösterebilecekken dışsal olarak motive olmuş kişiler ise asgari düzeyde çabayla ulaşmak istenen hedefe varacaklardır. Konu ile ilgili yapılan deneysel çalışmalar incelendiğinde, maddi ödül ve çıkarlara yönelik oluşturulmuş dışsal hedeflere sahip olan bireylerin iyi oluş düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir (Kasser ve Ryan, 1996). Ayrıca içsel hedefler, en temel ve doğal psikolojik ihtiyaçları daha iyi bir şekilde karşılamaktadırlar (Kasser ve Ryan, 1996). Çünkü dışsal güdülenmiş hedeflere ulaşmak için gösterilen çaba, o hedefe ulaşıldığında elde edilecek olan maddi kazanç ortadan kalktığında gösterilmeyebilir. Bu noktada, öğrenmeye açık ve istekli olmaları açısından öğretmenlerin dışsal güdülenmelerinden içten güdülenmiş olmaları daha tercih edilir bir durum olacaktır. Ayrıca, öğretmenin güdülenme düzeyi ve türü sadece öğretmenin kendisinin öğrenmeye olan tutumunu değil, aynı zamanda öğrencilerinin güdülenmeleri üzerinde de etkisi olacaktır. Çünkü öğretmelerinin güdülenme türü ve düzeyi ile eğitsel davranışlarına yönelik algıları öğrencilerin, içsel güdülenme düzeylerini ve otonomilerini etkilemektedir. (Bieg ve Mittag, 2009; Fischer ve Rustemeyer, 2007; Aktaran, Bieg ve arkadaşları, 2011). Akademik anlamda güdü eksikliği durumunda birey, zorluklar karşısında hemen vazgeçerek, sabırsızlık, sebatlılık ve yaptığı işten zevk almama gibi davranışlar sergileyecektir (Colengelo, 1997; Aktaran; Terzi ve arkadaşları, 2012). Jesus ve Conboy'a (2001) göre güdülenmesi yüksek bir öğretmen (1) eğitimde reformların gerçekleştirilmesinde, (2) ortaya çıkan değişimlerin uygulanmasında ve son olarak (3) öğretmenin kendisinin doyuma ulaşmasında başarılı olması önemlidir.

Literatür incelendiğinde ise Bishay'ın (1996) öğretmen motivasyonu ve iş doyumunu, Barlı ve arkadaşlarının (2005) ilköğretim okul öğretmenlerinin motivasyonlarını, Yazıcı'nın (2009) öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlarını, Jesus ve Conboy'un (2001) ise öğretmen motivasyonuna etki eden faktörlerden biri olan stresi incelediği görülmektedir.

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Güdülenme

Bilindiği üzere güdülenme düzeyi yüksek ve içten güdülenmiş bireyler, hedeflerine ulaşmak için daha çok çaba harcayacaklar, karşılaştıkları zorluklar karşısında daha mücadeleci bir tavır sergileyecekler, işlerini severek yapacaklar ve yaptıkları işten elde ettikleri doyum

düzeyi de daha yüksek olacaktır. Çünkü bireyi doyum elde etmek için başarmaya iten içsel motivasyondur (Akbaba, 2006). Yaptığı işten elde ettiği doyum düzeyi düşük olan birey ise, işe karşı birtakım olumsuz tutumlar geliştirebilecektir (Taşdan ve Tiryaki, 2008). Mesleğine karşı olumsuz birtakım tutumlar geliştirmiş bir öğretmenin de, mesleğini başarılı bir şekilde ve profesyonelce yapması beklenemez. Öğretmenlerin aldığı eğitim, edindiği tecrübeler gibi değişkenler doğrultusunda sonradan gelişen tutumlarının, güdülenme düzeyleriyle de ilişkili olduğu düşünülmüştür. Bu noktada, henüz mesleki eğitimlerini tamamlamamış öğretmen adaylarının, meslek hayatlarına başlamadan önce öğretmenliğe yönelik tutumlarının ve güdülenme düzeylerinin de nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi ve istihdam edilmesi açısından önem arz ettiği açıktır.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışma, Eğitim Fakültesi 4. sınıf ve Pedagojik Formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile güdülenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda, şu alt problemlere cevap aranmıştır;

1. Öğretmen adaylarının;
 - a. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları nasıldır?
 - b. Güdülenme düzeyleri nasıldır?
2. Öğretmen adatlarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile güdülenme düzeyleri kişisel değişkenlere göre (cinsiyet, devam edilen program) anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmen adaylarının güdülenme düzeyleri, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Model

Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Bu yaklaşımda araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içerisinde ve var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2002). İlişkisel tarama ise iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakman, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

Çalışma Evreni ve Örneklem

Araştırmanın iki çalışma evreni bulunmaktadır. Bunlardan biri 2012-2013 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde öğrenim gören pedagojik formasyon öğrencileri oluşturmaktadır. Birinci çalışma evreni kapsamında toplam 200 öğrenci bulunmaktadır. Elde edilen sonuçların genellenebilmesi için örneklem alma yoluna gidilmemiş ve araştırmanın yapıldığı zaman aralığında derslere devam eden ve gönüllü olarak katılmak

isteyen 118 kişi ile yürütülmüştür. Pedagojik formasyon öğrencilerinin demografik özellikleri incelendiğinde % 25.4'ü kadın, % 74.6'sı erkektir. %33.9'u Matematik ve Fen Bilimleri, %51.7'si Sosyal Bilimler, %14.4'ü Sağlık Bilimleri bölümlerinden mezun olmuşlardır. Yaşlara göre dağılımları % 19.5'i 21-23 yaş, % 60.2'si 24-26 yaş, % 20.3'ü 27 yaş ve üzeridir.

Araştırmanın ikinci çalışma evrenini ise 2012-2013 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan 4. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. İkinci evren kapsamında toplam 1049 öğrenci bulunmaktadır. Evrenin bütününe ulaşamayacağı için örneklem alma yoluna gidilmiş ve araştırma basit tesadüfi örneklem alma yoluyla seçilen ve çalışmaya gönüllü olarak katılan 255 katılımcı ile yürütülmüştür. Araştırmaya katılan Eğitim Fakültesi öğrencilerinin demografik özellikleri incelendiğinde % 65.1'nin kadın, % 34.9'unun erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların bölümlere göre dağılımı şöyledir: % 14.9'u İngilizce, % 6.3'ü resim, % 19.6'sı matematik, % 8.6'sı fen, % 8.2'si sınıf, % 9'u sosyal, % 9.8'i Türkçe, % 12.9'u özel eğitim ve % 10.6'sı BÖTE'dir. Yaşlara göre dağılımları % 63'ü 18-20 yaş, % 82.4'ü 21-23 yaş ve %11.4'ü 24 yaş ve üzeridir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemek üzere “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” ve güdülenme düzeylerini belirlemek üzere ise “Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin” güdülenme alt ölçeği kullanılmıştır.

“Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemek üzere Üstüner (2006) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, 34 madde ve tek boyuttan oluşan bir ölçektir. Ölçek (1), Hiç katılmıyorum (2), Kısmen katılıyorum (3), Orta düzeyde katılıyorum (4), Çoğunlukla katılıyorum (5) Tamamen Katılıyorum olarak puanlandırılabilen 5'li Likert tipi bir ölçektir. Cronbach Alfa: 0.93. Ölçeğin bu çalışmadaki Cronbach Alfa değeri ise 0.95 bulunmuştur. Öğretmen adaylarının güdülenme düzeylerini ölçmek için ise Büyüköztürk (2004) tarafından geliştirilen “Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin” “Güdülenme Alt Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, ‘benim için kesinlikle yanlış’ seçeneğinden ‘benim için kesinlikle doğru’ seçeneğine doğru puanlanabilen 7'li Likert tipi bir ölçek kullanılmıştır. Ölçek “Kontrol İnancı”, “İçsel Hedef Düzenleme”, “Dışsal Hedef Düzenleme”, “Özyeterlilik”, “Görev Değeri”, ve “Sınav Kaygısı” boyutlarından oluşan Güdülenme Alt Ölçeği'nin Cronbach Alfa katsayısı 0.86'dır. Ölçeğin bu çalışmadaki Cronbach Alfa değeri ise 0.87 bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizi SPSS 17.0 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Verilerin analizinde yüzde, frekans, t-testi, korelasyon ve basit doğrusal regresyon analizlerinden faydalanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde alt problemlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları

Tablo 1’de eğitim fakültesi ve pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir.

Tablo 1.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının puan ortalamaları ve standart sapmaları

Boyutlar		N	$\bar{X}$	SS
Eğitim Fakültesi	Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Toplam Tutum	255	3,87	0,74
Pedagojik Formasyon	Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Toplam Tutum	118	4,09	0,47

Tablo 1 incelendiğinde eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının $\bar{X}=3,87$ ile ‘çoğunlukla katılıyorum’ düzeyinde olduğu görülmektedir. Pedagojik formasyon alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum puanlarının $\bar{X}=4,09$ ile ‘çoğunlukla katılıyorum’ düzeyinde ve eğitim fakültesi öğrencilerinden daha yüksekte olduğu görülmektedir.

Öğretmen Adaylarının GÜDÜLENME DÜZEYLERİ

Tablo 2’de çalışmaya katılan öğretmen adaylarının güdülenme düzeylerine ilişkin puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir.

Tablo 2

Eğitim fakültesi ve pedagojik formasyon öğrencilerinin güdülenme düzeylerine ilişkin puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları

Boyutlar		N	$\bar{X}$	SS
Kontrol İnancı	Eğitim Fakültesi	255	4,62	0,89
	Formasyon	118	4,68	0,97
İçsel Hedef Düzenleme	Eğitim Fakültesi	255	1,04	1,04
	Formasyon	118	5,05	0,92
Dışsal Hedef Düzenleme	Eğitim Fakültesi	255	1,24	1,24
	Formasyon	118	2,95	0,43
Özyeterlilik	Eğitim Fakültesi	255	0,99	0,97
	Formasyon	118	5,16	0,89
Görev Değeri	Eğitim Fakültesi	255	1,06	1,06
	Formasyon	118	5,01	0,94
Sınav Kaygısı	Eğitim Fakültesi	255	3,4	1,16
	Formasyon	118	3,1	1,21
Toplam Ölçek	Eğitim Fakültesi	255	4,57	0,72
	Formasyon	118	4,56	0,64

Tablo 2 incelendiğinde eğitim fakültesi öğrencilerinin güdülenme düzeylerine ilişkin puanlarının ortalamasının $\bar{X}=4,57$ ile orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Yine Tablo 2'ye göre pedagojik formasyon öğrencilerinin güdülenme düzeylerine ilişkin puanlarının ortalamasının $\bar{X}=4,56$ ile orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Güdülenme Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile güdülenme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılığını ortaya koymak için yapılmış t-testi sonuçları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile güdülenme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelendiği t-testi tablosu

Alt Boyutlar		Değişken	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Güdülenme Ölçeği	Kontrol İnancı	Erkek	89	4,5815	0,93372	253	-0,575	0,566
		Kadın	166	4,6491	0,87515	253		
		Erkek	30	4,6667	1,11482	116	-0,114	0,909
		Kadın	88	4,6903	0,92847	116		
	İçsel Hedef Düzenleme	Erkek	89	4,8876	1,07596	253	-1,045	0,297
		Kadın	166	5,0316	1,03432	253		
		Erkek	30	5,025	0,64777	116	-0,235	0,815
		Kadın	88	5,0625	1,00448	116		
	Dışsal Hedef Düzenleme	Erkek	89	4,1938	1,19703	253	-1,197	0,233
		Kadın	166	4,3901	1,27459	253		
		Erkek	30	3,05	0,34366	116	1,433	0,154
		Kadın	88	2,9176	0,46381	116		
	Özyeterlilik	Erkek	89	4,9045	0,98317	253	-0,453	0,651
		Kadın	166	4,9639	1,00586	253		
		Erkek	30	5,0208	0,92445	116	-1,046	0,298
		Kadın	88	5,2188	0,88454	116		
	Görev Değeri	Erkek	89	4,6835	1,05351	253	-2,882	0,004*
		Kadın	166	5,0793	1,04103	253		
		Erkek	30	4,6556	1,13372	116	-2,474	0,015*
		Kadın	88	5,1402	0,84603	116		
	Sınav Kaygısı	Erkek	89	3,3303	1,06434	253	-0,697	0,486
		Kadın	166	3,4373	1,22016	253		
		Erkek	30	3,4	1,1803	116	1,538	0,127
		Kadın	88	3,0068	1,21918	116		
	Toplam	Erkek	89	4,4723	0,70369	253	-1,705	0,89
		Kadın	166	4,6341	0,73223	253		
		Erkek	30	4,5065	0,74027	116	-0,533	0,582
		Kadın	88	4,5825	0,61797	116		
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Toplam	Eğitim Fakültesi	Erkek	89	3,5988	0,81337	253	-4,262	0,000*
		Kadın	166	4,0272	0,66735	253		
	Formasyon	Erkek	30	4,0353	0,53721	116	-0,807	0,421
		Kadın	88	4,117	0,45787	116		

*p<0.05

Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile güdülenme düzeyleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, güdülenme ölçeğinin toplam puanına ilişkin anlamlı bir farklılık gözlenmezken ($p > ,05$) güdülenme ölçeğinin ‘görev değeri’ alt boyutunda anlamlı bir farklılık gözlemlenmiş ($p < ,05$) ve kadın öğrencilerin ortalamalarının ($\bar{X} = 5,0793$) erkek öğrencilerin ortalamalarından ($\bar{X} = 4,6835$) daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre incelendiği t-testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiş ($p < ,05$) ve kadın katılımcıların ortalamalarının ($\bar{X} = 4,0272$) erkeklerinkinden ($\bar{X} = 3,5988$) daha yüksek olduğu görülmüştür.

Yine Tablo 3 incelendiğinde pedagojik formasyon öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile güdülenme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($p > ,05$). Anlamlı farklılık sadece güdülenme ölçeğinin ‘görev değeri’ boyutunda gözlenirken, kadın öğrencilerin ($\bar{X} = 5,1402$) puanlarının, erkek öğrencilerinkinden ($\bar{X} = 4,6556$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının ve güdülenme düzeylerinin pedagojik formasyon ve eğitim fakültesi değişkenlerine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının ve güdülenme düzeylerinin pedagojik formasyon ve eğitim fakültesi değişkenlerine ilişkin t-testi sonuçları

Ölçek	Alt Boyutlar	Değişken	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Güdülenme Ölçeği	Kontrol İnancı	Formasyon	118	4,6843	0,97426	371	0,574	0,566
		Eğitim Fakültesi	255	4,6255	0,89478	371		
	İçsel Hedef Düzenleme	Formasyon	118	5,053	0,92441	371	0,636	0,525
		Eğitim Fakültesi	255	4,9814	1,04918	371		
	Dışsal Hedef Düzenleme	Formasyon	118	2,9513	0,43884	371	-15,564	0,00*
		Eğitim Fakültesi	255	4,3216	1,24922	371		
	Özyeterlilik	Formasyon	118	5,1684	0,89505	371	2,096	0,037*
		Eğitim Fakültesi	255	4,9431	0,99646	371		
	Görev Değeri	Formasyon	118	5,0169	0,94643	371	0,663	0,507
		Eğitim Fakültesi	255	4,9412	1,06031	371		
	Sınav Kaygısı	Formasyon	118	3,1068	1,2166	371	-2,226	0,027*
		Eğitim Fakültesi	255	3,40	1,16714	371		
	Toplam	Formasyon	118	4,5631	0,64877	371	-1,193	0,847
		Eğitim Fakültesi	255	4,5776	0,72514	371		
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Toplam		Formasyon	118	4,0962	0,47822	371	3,395	0,001*
		Eğitim Fakültesi	255	3,8779	0,74862	371		

* $p < 0.05$

Tablo 4’de verilen t-testi sonuçları incelendiğinde güdülenme ölçeğinin ‘dışsal hedef düzenleme’ boyutunda pedagojik formasyon öğrencileri ile ($\bar{X}= 5,053$) eğitim fakültesi öğrencileri ($\bar{X}= 4,9814$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ve pedagojik formasyon öğrencilerinin puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür ($p< ,05$). Güdülenme ölçeğinin ‘özyeterlilik’ boyutunda da pedagojik formasyon öğrencileri ($\bar{X}= 5,1684$) ile eğitim fakültesi öğrencileri ($\bar{X}= 4,9431$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ve pedagojik formasyon öğrencilerinin ortalamalarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır ($p< ,05$). Yine güdülenme ölçeğinin ‘sınav kaygısı’ boyutunda pedagojik formasyon öğrencileri ($\bar{X}= 3,1068$) ile eğitim fakültesi öğrencileri ($\bar{X}= 3,40$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüş ve eğitim fakültesi öğrencilerinin ortalamalarının daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Güdülenme ölçeğinin toplam puanlarına ilişkin eğitim fakültesi öğrencileri ile pedagojik formasyon öğrencileri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($p> ,05$).

Tablo 4’e göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin toplam puanında ise eğitim fakültesi öğrencileri ($\bar{X}= 3,8779$) ile pedagojik formasyon öğrencilerinin ortalamaları ($\bar{X}= 4,0962$) arasında pedagojik formasyon öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ($p< ,05$).

Eğitim fakültesi öğrencilerinin ve pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile güdülenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonuçları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile güdülenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan pearson çarpım moment korelasyon analizi sonuçları

Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum		Kontrol İnancı	İçsel Hedef Düzenleme	Dışsal Hedef Düzenleme	Özyeterlilik	Görev Değeri	Sınav Kaygısı	Toplam Güdülenme
Eğitim Fakültesi	<i>r</i>	0,238	0,417	0,132	0,353	0,533	0,07	0,423
	<i>p</i>	,00*	,00*	0,03*	,00*	,00*	0,91	,00*
	N	255	255	255	255	255	255	255
Pedagojik Formasyon	<i>r</i>	-0,086	0,168	-0,101	0,099	0,259	-0,082	0,061
	<i>p</i>	0,355	0,068	0,277	0,287	,005*	0,378	0,51
	N	118	118	118	118	118	118	118

* $p< 0.05$

Tablo 5 incelendiğinde, eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile güdülenme düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r= ,423$; $p< .01$). Tablo 5’e göre eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile güdülenme ölçeğinin ‘kontrol inancı’ arasında düşük düzeyde, pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r= ,238$; $p< .01$). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile güdülenme ölçeğinin ‘içsel hedef düzenleme’ boyutu ile orta düzeyde, pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkisi vardır ($r= ,417$; $p< .01$). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile güdülenme ölçeğinin ‘dışsal hedef düzenleme’ boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü ve istatistiksel

olarak anlamlı bir ilişki olduğu Tablo 5’de görülebilmektedir ($r = ,132$; $p < ,05$). Tablo 5’e göre, eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile güdülenme ölçeğinin ‘özyeterlilik’ boyutu arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır ($r = ,35$; $p < ,01$). Eğitim fakültesi son sınıfında okuyan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile güdülenme ölçeğinin ‘sınav kaygısı’ boyutu arasında herhangi bir ilişki olmadığı Tablo 5’de görülebilmektedir ($r = ,07$; $p > ,05$). Pedagojik Formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile güdülenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonuçlarına göre öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile güdülenme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmemiştir. ($r = ,061$; $p > ,05$)($r = ,061$; $p > ,05$) Anlamlı ilişki sadece pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile güdülenme ölçeğinin ‘görev değeri’ boyutunda görülmüştür. ($r = ,259$; $p = ,05$)

Tablo 6’da eğitim fakültesi ve pedagojik formasyon öğrencilerinin güdülenme düzeylerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını yordamasına ilişkin yapılan Basit Doğrusal Regresyon Analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 6.

Eğitim fakültesi ve pedagojik formasyon öğrencilerinin güdülenme düzeylerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını yordamasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standardize β	Standart Hata	F	R	R ²	p
Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Güdülenme Düzeyleri	0,437	0,423	0,059	55,148	0,423	0,179	,000*
Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Güdülenme Düzeyleri	0,045	0,061	0,068	0,436	0,061	0,004	0,510

* $p < 0,05$

Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin güdülenme düzeylerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını ne şekilde yordadığını ortaya koymak için yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin güdülenme düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki gözlemlenmiş ($R = 0,423$, $R^2 = 0,179$) ve güdülenme düzeylerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür ($F_{(1-253)}=55,148$, $p < 0,01$) Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin güdülenme düzeyleri, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının %18’ini açıklamaktadır. Regresyon denkleminde esas yordayıcı değişkenin katsayısının ($B = 0,423$) anlamlılık testi de, güdülenme düzeyinin anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir ($p < 0,01$). Pedagojik Formasyon öğrencilerinin güdülenme düzeylerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını ne şekilde yordadığını ortaya koymak için yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, pedagojik formasyon öğrencilerinin güdülenme düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki gözlemlenmemiş ($R = 0,061$, $R^2 = 0,004$) ve güdülenme düzeylerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmüştür ($F_{(1-116)}=0,436$, $p > 0,01$).

SONUÇ ve TARTIŞMA

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına ve güdülenme düzeylerine ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde hem eğitim fakültesi öğrencilerinin, hem de pedagojik formasyon öğrencilerinin mesleğe ilişkin tutumları ile güdülenme düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile güdülenme düzeyleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları kadın öğrenciler lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Bu sonuçlara benzer şekilde Çapa ve Çil de (2000) kadın öğretmen adaylarının mesleklerine erkeklerden daha çok saygı duyduğunu ve mesleklerini daha çok sevdiğini ortaya çıkarmıştır. Yine benzer bir şekilde Tekerek ve Polat da (2011) kadın öğretmen adaylarının tutumlarının, erkeklerinkinden daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuca yol açan sebeplerden birinin de toplumda, öğretmenliğin kadınlara daha uygun bir meslek olduğu genel kanısının olduğu ileri sürülebilir. Bu kanı, kadın öğretmen adaylarının mesleklerini erkeklerden daha çok benimseyerek daha olumlu tutumlar geliştirmesine sebep olmuş olabilir. Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ise cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu doğrultuda Özkan da (2012) pedagojik formasyon öğrencileriyle yaptığı çalışmada benzer sonuçlar elde ederek formasyon öğrencilerinin cinsiyetlerinin, mesleğe ilişkin tutumlarını etkilemediğini bulmuştur. Bunun sebebinin, pedagojik formasyon öğrencilerinin çoğunluğunun öğretmenliği en başından beri bir meslek olarak değil de, işsizlik problemi yüzünden alternatif bir çözüm yolu olarak görmelerinden kaynaklandığı, mezun oldukları alanda istihdam edilememelerinin cinsiyetin mesleki tutumları üzerindeki etkisinin önüne geçtiği düşünülmüştür.

Ayrıca hem pedagojik formasyon öğrencilerinin, hem de eğitim fakültesi öğrencilerin güdülenme puanları, güdülenme ölçeğinin toplamında cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermezken, güdülenme ölçeğinin ‘görev değeri’ alt boyutunda kadın öğrenciler lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Tümkiye ve İflazoğlu’nun da (2008) aynı güdülenme ölçeğini kullanarak yaptıkları çalışmalarında, eğitim fakültesi öğrencilerinin güdülenme düzeyleri, ölçeğin sadece ‘görev değeri’ boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermiştir.

Öğretmen adaylarının güdülenme düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları incelendiğinde ise eğitim fakültesi öğrencilerinin güdülenme düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilirken, pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının güdülenme düzeylerinin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ne derecede yordadığını tespit etmek için yapılan analizler sonucunda ise eğitim fakültesi öğrencilerinin güdülenme düzeylerinin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının %18’ini yordadığı, pedagojik formasyon öğrencilerinin güdülenme düzeylerinin ise tutumlarının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuca kaynaklık eden sebebin, eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin eğitimi üniversiteye girdikleri ilk yıldan itibaren almaları olduğu söylenebilir. Üniversite eğitimlerinin tamamı boyunca öğretmenlik mesleğine odaklanmış bireylerin güdülenme düzeylerinin, mesleğe yönelik tutumları üzerinde

etkili olması, öğretmenliği üniversite eğitimi tamamladıktan sonra ve alanlarında iş bulamadıkları için tercih eden bireylerinkine göre daha yüksek olması beklendik bir durumdur.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile güdülenme düzeyleri, eğitim fakültesi ve pedagojik formasyon değişkenlerine göre incelendiğinde ise, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumda pedagojik formasyon öğrencileri lehine anlamlı farklılık gözlemlenmiştir. Güdülenme düzeyinde ise ölçeğin toplamında anlamlı farklılığa rastlanmazken, güdülenme ölçeğinin sınav kaygısı boyutunda eğitim fakültesi öğrencileri lehine, özyeterlilik boyutunda ise pedagojik formasyon öğrencileri lehine anlamlı farklılık gözlemlenmiştir. Tutumda gözlenen bu farklılığın nedenlerinden birinin de, eğitim fakültesi öğrencileri fakülteye öğretmen olma amacıyla girerek üniversite öğrenimleri boyunca öğretmenlik mesleğine odaklanırken, pedagojik formasyon öğrencilerinin çoğunun öğretmenliği kendi alanlarında iş bulamadıkları için bir alternatif olarak görmelerinden kaynaklandığı düşünülmüştür. Güdülenme ölçeğinin özyeterlilik boyutunda pedagojik formasyon öğrencileri lehine farklılık ortaya çıkması da, formasyon öğrencilerinin üniversite eğitimlerini bitirmiş olmaları ve üniversite eğitimleri boyunca da alanları ile ilgili teorik olarak daha yoğun çalışmış olmalarına bağlanabilir. İlgili literatür incelendiğinde Gürbüz ve Kışoğlu'nun (2007) eğitim fakültesi öğrencilerinin mesleğe yönelik tutumları ile formasyon öğrencilerinin tutumları arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmediği görülmektedir. Şimşek ise (2005) çalışmasında eğitim fakültesi öğrencilerinin, öğretmenliğin herkes tarafından yapılamayacağına ilişkin görüşlerinin fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlere göre daha olumlu olduğunu tespit etmiştir.

ÖNERİLER

Kadın öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik tutumlarının erkek öğretmen adaylarından yüksek olmasının, öğretmenlik mesleğine ilişkin toplumda var olan 'kadın mesleği' kanısından kaynaklandığı düşünülmektedir. Erkek adayların tutumlarının daha da yükseltilmesi adına bu genel kanının kırılmasının erkek adayların tutumlarını iyileştireceği söylenebilir. Bu doğrultuda öğretmenlik eğitimleri süresince öğretmen adaylarında öğretmenlik mesleğinin profesyonel beceriler gerektiren bir meslek olduğu ve cinsiyetin bu konuda öne çıkmadığına yönelik bir algı oluşturulmalı ve bunun için de öğretim üyeleri tarafından çeşitli eğitimsel çalışmalar tasarlanmalıdır.

Yine benzer bir şekilde, kadın adayların görev değeri boyutuna ilişkin görüşlerinin daha olumlu olması, kadın adayların erkek adaylarla karşılaştırıldığında üzerlerine düşen görevleri yerine getirmede daha istekli olduğunu göstermektedir. Erkek adayların görev değeri düzeyleri, onlara sorumluluk bilinci kazandırarak kadın adayların seviyesine çekilebilir. Bunun için erkek adayların da en az kadın adaylar kadar eğitimlerinin uygulama kısmına önem vermeleri sağlanmalıdır. Böylelikle erkek öğretmen adayları da mesleklerinin önemi ve gereklerine ilişkin daha olumlu tutum ve tavır içinde olabilirler.

Öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu tutumların geliştirilmesi için lisans eğitiminin amacı ile mezun olduğunda yapılacak işin benzerlik göstermesi uygun olabilir. Diğer bir deyişle bireyleri lisans eğitimi aldığı mesleği yapmaya yönlendirecek, eğitiminin dışında bir mesleği tercih etmek zorunda bırakmayacak eğitim ve istihdam politikaları hayata

gerçirilmelidir. Böylelikle öğretmenlik mesleğini daha profesyonelce icra edebilen bireylerin yetiştirilmesine ve istihdam edilmesine katkı sağlanmış olabilir.

KAYNAKÇA

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Balcı, A (2005). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Tek Ağaç Basım Yayım.
- Barlı, Ö. Bilgili, B. Çelik, S. ve Bayrakçıken, S. (2005). İlköğretim okul öğretmenlerinin motivasyonları: Farklılıkların ve sorunların araştırılması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 391-417.
- Baron, A. R. & Byrne, D. (1988). *Exploring social psychology* (2nd Ed.).cBoston : Allyn and Bacon Inc.
- Başbay, M., Ünver, G. ve Bümen, N. (2009). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları: Boylamsal bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(59), 345-366.
- Bieg, S., Backes, S., & Mittag, W. (2011) The role of intrinsic motivation for teaching, teachers' care and autonomy support in students' self-determined motivation. *Journal For Educational Research Online*, 3(1), 122-140.
- Bishay, A. (1996). Teacher motivation and job satisfaction: A study employing the experience sampling method. *Journal of Undergraduate Sciences*, 3, 147-154.
- Budak, S. (2005) *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, E. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Colangelo, N. G. (1997). *Handbook of gifted education*. Allyn and Bacon, MA.
- Çapa, Y. ve Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 69-73.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlilik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Çiğdem, G. ve Memiş, A. (2011). Sınıf öğretmenliği adaylarının öğrenme stilleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(40), 57-773.
- Demirtaş, H. Cömert ve M. Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlilik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Dilekmen, M. ve Ada, Ş. (2005). Öğrenmede güdülenme. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 113-123.
- Fischer, N., & Rustemeyer, R. (2007). The impact of perceived teacher behavior on motivational development in mathematics. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21, 135-144.

- Gürbüz, H. ve Kışoğlu, M. (2007). Tezsiz yüksek lisans programına devam eden fen edebiyat ve eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Atatürk Üniversitesi Örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 71-83.
- İflazoğlu, A. ve Tümkaya, S. (2008). Öğretmen adaylarının güdülenme düzeyleri ile drama dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 61-73.
- Jesus, S. & Conboy, J. (2001). A stress management course to prevent teacher distress. *The International Journal of Educational Management*, 15(3), 131-137.
- Karasar, N. (2002) *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (7.Baskı). Ankara: 3A Araştırma Eğitim, Danışmanlık Ltd. Şti.
- Kasser, T. & Ryan, M. (1996). Further examining the american dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(3), 280-287.
- Ocak, G. (2005). Meslek olarak öğretmenlik. K. Keskinlik (Ed.). *Öğretmenlik mesleğine giriş* içinde (s. 37-85). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Önen, A. S. ve Ulusoy, F. M. (2012). The effects of pre-service teachers' interpersonal relationship dimensions on their attitudes towards the teaching profession. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 5529-5533.
- Özkan, H. H. (2012). Öğretmenlik formasyon programındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi (SDÜ örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 29-48.
- Peck, R. F., R. B. Fox, & P. T. Morston. (1977). *Teacher effects on students' achievement and self-esteem*. Washington DC: National Institute of Education.
- Richard M. R. & Edward L. Di. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Robbins, S. (1994) *Örgütsel davranışın temelleri* (Çev: S. A. Öztürk). Eskişehir: ETAM Basım Yayın.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Sawyer, B. & Kaufman, S. (2004). Primary-grade teachers' self-efficacy beliefs, attitudes toward teaching, and discipline and teaching practice priorities in relation to the "Responsive Classroom" approach. *The Elementary School Journal*, 104(4), 321-341.
- Sünbül, A. M. (2003). Bir meslek olarak öğretmenlik. Ö. Demirel ve Z. Kaya (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* (3. Baskı) içinde. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şimşek, H. (2005). Orta öğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1).
- Taşdan, M. ve Tiryaki, E. (2008). Özel ve devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumu düzeylerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 54-69.
- Tekerek, M. ve Polat, S (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *5th International Computer & Instructional Technologies Symposium*, 22-24 September 2011. Fırat University-Elazığ.

- Terzi, M. Ünal, M. ve Gürbüz, M. (2012). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiğe yönelik akademik güdülenme düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(1), 51-60.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik yutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 45, 109-127.
- Wlodowski, R. (1999). Motivation and diversity: A framework for teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 78, 7-9.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: Kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33-46.



Türkiye’de ve Avrupa Birliği Ülkelerinde Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programları

The Pre-School Education Programmes Implemented in the European Union Countries and Turkey

Sibel Atlı¹

ÖZET

Bu çalışmada “AB ülkelerinin okulöncesi eğitim programları ve programların uygulanmasında kullanılan yöntem ve materyallerin incelenmesi” amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında AB ülkelerinden Avusturya, Almanya, Belçika, Birleşik Krallık, Bulgaristan, Danimarka, Fransa, İtalya, İspanya ile AB’de olmayıp; AB’nin pek çok ekonomik ve yasal düzenlemesine katılım gösteren Norveç olmak üzere on ülkenin okul öncesi eğitim programları alan yazın taraması yoluyla incelenmiştir. Çalışmada AB ülkelerindeki ve Türkiye’deki okul öncesi eğitim uygulamaları açısından benzerlikler olmasına rağmen okullaşma oranı açısından Türkiye’nin AB ülkelerinin gerisinde olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: *Avrupa Birliği, okul öncesi eğitim, okul öncesi eğitim programı*

ABSTRACT

The aim of this study is to search the programmes, the methods and the materials applied in EU countries. For this aim, the pre-school education programmes of ten EU countries, which are Germany Austria, Belgium, United Kingdom, Bulgaria, Denmark, France, Italy, Spain and Norway, despite not being a member of EU It accepts most of the economical and legal regulations of EU, have been studied. It has been observed in this study that even though there are similarities between the application of pre- school education of Turkey and the EU Countries, the schooling rate in Turkey drops behind the EU countries.

Keywords: *European Union, Pre-School, Preschool programme.*

Avrupa ülkelerinin kalkınma çabalarında eğitim önemli bir işleve sahip olmuştur. Eğitim de meydana gelen gelişmelere küreselleşme unsuru da eklenince, bu kriter eğitim sistemlerindeki işlevselliği önemli kılmıştır. Avrupa’ya uyum sürecinde eğitim sisteminde iyileştirmeler yapan Türk eğitim sistemi, Okul öncesi eğitim basamağından başlayarak Avrupa eğitim sistemlerini inceleyip kaliteyi Avrupa standartlarına yükseltmelidir.

¹ Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi ABD; sibel.atli@gmail.com

Eğitim sistemleri eğitim programlarıyla işlerlik kazanır (Erden, 1998) çünkü eğitim programları ile öğrencilerde beklenen öğrenmeyi meydana getirebilmek için faaliyetlerin tümü planlanır (Anıl, 1999; Doğan, 1997). Öğrencileri programın merkezinde tutan, hedeflerle tutarlı öğretme etkinliklerinin neler olacağı iyi düşünülerek bunlarla uygun eğitim durumları düzeneklerinin hazırlanması gerekmektedir. Bu eğitim düzeneklerinin hazırlanmasında kullanılan yöntem, teknik ve materyaller son derece önemlidir (Demirel, 2004).

Eğitimin bireylere daha etkin bir şekilde verilebilmesi için var olan bu eğitim süreci bazı evrelere ayrılmıştır. Bunların ilki ve en önemlisi ise okul öncesi dönem olarak ifade edilen eğitim sürecidir (Yaşar, 2004).

Okul öncesi eğitimini tanımlayacak olursak; 0–6 yaş çocuklarını bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini sağlayan, toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren onların bireysel farklılıklarına ve gelişim düzeylerine göre düzenlenmiş, zengin uyarıcı çevre imkânlarını sağlayan; bilinçli ve sistemli bir eğitim sürecidir (Aral, Kandır ve Yaşar, 2002; Zembat, 1992).

Toplumun geleceğini yönlendirecek yeni güç ve enerji kaynakları olan çocukların, okul öncesi yıllardaki eğitimleri, ilerideki hayatları için büyük önem taşımaktadır. Çünkü eğitimcilerin yaptıkları araştırmalarda; insanın en yoğun ve en hızlı öğrenme çağına 0-8 yaş arası olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırmalar sonucu, çocuktaki zeka gelişiminin %50'si 0-4 yaş arasında, %30'u 4-8 yaş arasında, %20'si ise 8-18 yaş arasında gerçekleşmektedir. Yani, “duyarlı dönem” ya da “kritik dönem” olarak da adlandırılan 0-6 yaş arasında verilen eğitim, çocuğun doğuştan var olan yeteneklerinin ve kişilik yapısının gelişmesinde büyük bir öneme sahiptir. Bu yaşlarda kazanılan alışkanlıklar ve beceriler, sosyal iletişim, inanç ve değer yargıları, çocuğun sonraki kişilik yapısını biçimlendirmekte, topluma faydalı ve üretken bir katılımcı olmasını sağlamaktadır (Acun ve Erten, 1996; Dinç, 2002; Oğuzkan ve Oral, 1992; Yavuzer, 1999).

Bu denli önemli olan okul öncesi eğitim basamağına neredeyse 1970’de dahi Avrupa’daki ülkelerin tümünde ortalama % 90'lara varan büyük bir talep söz konusudur (Tessa, 1970). Okul öncesi eğitimde önemli bir yol kat eden Avrupa Birliği (AB) ülkelerinin eğitim programlarını ve programların uygulanmasında kullanılan eğitim yöntem ve materyallerinin araştırılması örnek bir bakış açısı geliştirilmesi açısından önemlidir

Bu çalışma da 2007 yılında Bulgaristan ve Romanya'nın üye olmasıyla birlikte üye ülke sayısı 25'den 27'ye yükselen Avrupa Birliği ülkelerinden (DPT, 2007) Avusturya, Almanya, Belçika, Birleşik Krallık, Bulgaristan, Danimarka, Fransa, İtalya, İspanya olmak üzere dokuz ülke ile AB'ye katılmamayı yeğleyen fakat Avrupa Birliği ile ilgili pek çok ekonomik ve yasal düzenlemelerde kısmen de olsa katılım gösteren (<http://tr.wikipedia.org>) Norveç'le beraber on ülkenin okul öncesi eğitim programları ile ve programların uygulanmasında kullanılan yöntem ve materyaller incelenmiştir. Bu nedenle bu çalışmada amaç; “AB ülkelerinin okulöncesi eğitim programları ve programların uygulanmasında kullanılan yöntem ve materyallerin incelenmesi” dir.

YÖNTEM

Var olan kaynak ve belgeleri inceleyerek veri toplamaya literatür tarama denir. Literatür taraması, araştırma probleminin seçilerek anlaşılmasına ve araştırmanın tarihsel bir perspektife oturtulmasına yardımcı olur (Karasar, 2005). Bu çalışmada literatür taramasından yararlanılarak veriler elde edilmiştir.

BULGULAR

Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim Programları

Milli Eğitim Temel Kanunu’na göre okulöncesi eğitim 0–6 yaş grubundaki çocukların eğitimini kapsar. İsteğe bağlı olan bu eğitim bağımsız anaokullarında, ilköğretim okullarına bağlı anasınıflarında veya ilgili diğer öğretim kurumlarına bağlı uygulama sınıflarında verilmektedir (Akçay, 2006). Türkiye’deki 3-5 yaş grubunda okullaşma oranı ise %26.63, 4-5 yaşda % 37.36 ve 5 yaşda ise 39.72 dir.

Türkiye’de Okul öncesi eğitim programı, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 36-72 aylık çocuklar için hazırlanan gelişimsel bir programdır. Gelişimsel bir program, çocuğun bütünsel gelişimini destekler, bütüncül bir yaklaşımla, çocuğun sosyal ve duygusal, motor, bilişsel, dil gelişim alanları ile özbakım becerilerini birlikte ele alır. Programın temelini çocukların gelişimsel özellikleri oluşturur. Öğrenme süreçleri planlanırken yapılacak ilk iş çocukların takvim yaşının değil gelişim yaşının belirlenmesidir. Çocukların gelişimsel düzeyleri belirlendikten sonra kazanım ve göstergelerle farklı eğitim süreçleri oluşturarak çocukları desteklemek ve onları bulundukları gelişim düzeyinden çıkabilecekleri en üst aşamaya taşımak bu programın ulaşması beklenen hedeftir (MEB, 2013).

Programın temel özellikleri (MEB, 2013);

Çocuk merkezlidir. Gelişim özellikleri her yaş grubu için ayrıca hazırlanmıştır. Esnek bir yapıya sahip olan programda konular amaç değil araçtır, yaratıcılığın ön planda olmasının yanı sıra öğretmene özgürlük tanır. Keşfederek öğrenme önemlidir. Çocuğun özgürce deneyim kazanmasına olanak tanıyan ortamlar önemlidir. Bu ortamlardan öğrenme merkezleri önemli bir yere sahiptir. Problem çözme ve oyun temel etkinliklerdir. Öğrenme yaşantılarının çeşitlenmesi önemsenmektedir. Evrensel ve toplumsal değerler ele alınmaktadır. Aile katılımı önemli olup değerlendirme çok yönlü yapılmaktadır (MEB, 2013).

Programdaki kazanım ve göstergeler motor alan, sosyal-duygusal alan, dil alanı, bilişsel alan, özbakım becerileri olmak üzere beş alana yönelik olarak belirlenmiştir (MEB, 2013).

Yöntem ve Materyaller: Programda problem çözme, iletişim, akıl yürütme, ilişkilendirme, karar verme, sorumluluk alma ve yerine getirme, araştırma, girişimcilik, bilinçli tüketicilik, çevre bilinci, yaratıcılık ve diğer pek çok beceri, programdaki kazanımlar doğrultusunda hazırlanan öğrenme durumları ve öğrenme ortamları aracılığıyla, oyun merkezli etkinliklerle, çocuğun aktif katılımı ve bilgiyi kendisinin yapılandırması yoluyla çocuk tarafından kolay ve doğal bir biçimde kazanılmaktadır (MEB, 2006).

Almanya’da Okul Öncesi Eğitim Programları

Almanya’da okulöncesi eğitim tamamen isteğe bağlı olup 3–6 yaşları arasındaki çocuklar anaokullarına ve anasınıflarına başlayabilmektedir (Demirel, 2000; Sağlam, 1999 ve EURYDICE, 2009a). Almanya’da okul öncesi eğitim çocuk ve gençlik yardımı sektörünün bir parçasıdır. Almanyada’ki eyaletlerin genelinde okul öncesi eğitim basamağıyla Sosyal Bakanlıklar ilgilenmektedir. Okul öncesi eğitim, kamu ve özel sektör tarafından verilir (Erginer, 2006). Fakat genel olarak anaokulları hizmeti kamu kurum ve kuruluşlarının dışında başta kiliseler olmak üzere yardım dernekleri tarafından yürütülmektedir (EURYDICE, 2009a).

1990’da uygulamaya konulan Çocuk ve Gençlik Kanununa göre okul öncesi eğitim kurumları çocuğun gelişimini destekleyip, sosyal ve bireysel olarak sorumluluk sahibi kişilikte bireylerin yetişmesini sağlamalıdır. Anaokulları, gelişimsel yetersizlikleri olan çocuklara, aile eğitimine destek ve telafi kapsamında bu çocukların gelişiminden ve eğitiminden sorumludur (EURYDICE / CEDEFOP, 2003a).

Almanya’da okul öncesi eğitim grupları derecelerine göre organize edilmez; genellikle 3-6 yaş arasındaki çocuklardan oluşan karma gruplar mevcuttur. Her grupta bir eğitimci ve bir yardımcı bulunmaktadır. Batı Almanya’da eğitim kural olarak haftanın beş günü sabah yapılmaktadır. Bazı durumlarda öğleden sonra da eğitim veren okullar bulunmaktadır (EURYDICE / EURYBASE, 2008a).

Anaokulları için geliştirilen skolastik anlamda bir program bulunmamaktadır. Anaokulların hazırladığı programlarda ise konular ve haftalık ders saatleri mevcut değildir. Çocuklar kendi yaş gruplarında fiziksel ve zihinsel gelişimlerinin yanında toplumsal kurallar, günlük, rutin kurallar ve hijyen eğitimi almaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında erken eğitim için “Lander Ortak Çerçevesi” kullanılır. Lander Ortak Çerçevesinin gelişim alanları ise (EURYDICE / EURYBASE, 2008a);

- Dil, iletişim ve yazma
- Kişisel ve sosyal kalkınma
- Değerler ve din gelişimi eğitimi
- Matematik
- Doğa bilimleri (Bilgi teknolojisi)
- Güzel sanatlar (farklı alanlardaki çalışmalar)
- Beden, hareket ve sağlık
- Doğal ve kültürel ortamlar

Eyaletlerdeki okul öncesi eğitim kurumlarında erken eğitim için bütüncül bir yaklaşımla bu çerçeve kapsamında çalışma yöntem ve metodları belirlenir (EURYDICE, 2009a).

Yöntem ve Materyaller: Etkinliklerdeki ana vurgular proje çalışmalarıyla verilir. Önemli konular çocuğun ilgi ve çevresel çıkarlarına göre belirlenir. Öğrenciler öğrenme stillerine uygun olarak çalışmalara teşvik edilir. Çocuklardaki yaratıcılığı geliştirmek için özgür ortamlar

hazırlanır. Çocukların, sorgulayıcı ve deneysel yöntemlerle hatalardan doğrulara ulaşmaları sağlanır (EURYDICE/ EURYBASE, 2008a) .

Eğitim çalışmaları durumsal yaklaşıma dayanmaktadır. Çocuklar bireysel ilgi ve ihtiyaçlarına göre yönlendirilir. Bu nedenle eğitimciler çocukları düzenli olarak izleyerek velileri durumdan haberdar eder (EURYDICE / CEDEFOP, 2003a) .

Avusturya’da Okul Öncesi Eğitim Programları

Avusturya’da 3 yaşından küçük çocuklar kreş eğitimi alırlar. 3’den 6 yaşına kadar olan yaş grubu için geleneksel Aursay School (Anaokulu) eğitimi verilmektedir. Fakat zorunlu eğitim kapsamında olmayan bu yaş grubu (EURYDICE / CEDEFOP, 2003b) 2007 yılında 1 Eylül itibariyle 3 yaşını dolduranlar ile 6 yaş arasındaki çocuklar zorunlu eğitim kapsamına alınmıştır. Avusturya’daki anaokullarının son zamanlarda 3 yaşından küçük çocukları da aldıkları gözlenmektedir. Bu düzenlemeler eyaletlerin ve özel kurumların sorumluluğundadır. Fakat bu her zaman geçerli olan bir durum değildir (EURDICE, 2009b).

Avusturya’da “devlet anaokulları” ve “özel anaokulları” bulunmaktadır. Anaokullarının yaklaşık %75’i belediyelerce kurulmuştur (Erginer, 2006 ve Türkoğlu, 1998). Her grup için bir öğretmen ve bir sınıf mevcuttur. Çoğu zaman ikinci bir kişi (öğretmen veya uzman) de eğitim etkinliklerini desteklemek için sınıfta bulunmaktadır. Anaokulların zorunlu çalışma saatleri değişmekle beraber maksimum yedi saat çalışılmaktadırlar (EURDICE/ EURYBASE, 2009a). Avusturya’da ulusal ve zorunlu bir okul öncesi eğitim programı bulunmamaktadır. Anaokulu öğretmenleri duruma göre hareket etmelerine rağmen eğitim çalışmalarında uzun ve kısa dönemlere yönelik aktivite planlarını baz alırlar. Charlotte Bihler Enstitüsü’ndeki uzman bir grup erken çocukluk eğitime yönelik araştırmacılar yaparak pratiğe dönük, rehberlik odaklı çalışmalarda bulunmaktadır. Fakat eğitim amaçlı kapsamlı bir taslak elde bulunmamaktadır (EURDICE / EURYBASE, 2009a).

Yönetim, ne il ne de ilçe düzeyinde, sıkı kuralları olan programlar düzenlenmemektedir. Öğrenciler genelde günlük eğitim programına, sabahları kendi kendilerine serbest oyun oynadıkları bir aşamayla başlamaktadır. Devamında çocuklar grup aktiviteleri (spor ve müzik) ve bunların yanı sıra bireysel aktivitelerde (el sanatları, çizim ve boyama) bulunmaktadır. Anaokulları öğleden sonra ise öğle yemeğinin ardından daha fazla oyun ve dinlenme içerikli aktiviteler düzenlenmektedir (EURDICE / EURYBASE, 2009a).

Anaokullarında değerlendirme yok gibidir. Öğretmenler uygun eğitim analizleri yapmaktan, önlemler almaktan ve optimize ilerlemelerden sorumludur. Öğretmenler, bilinçli olarak kendi çalışmalarını gözlemlemekle beraber, anaokulu müfettişlerinin sunduğu rehberlik programlarından da yararlanabilmektedirler. Sorumlu veli ve okullar çocuklara okul olgunluk testini uygulayarak beceri ve yeteneklerin çocuğun yaşına uygun olup olmadığını tanımlanmaktadır. Personel denetim toplantılarında da geleceğe yönelik eğitim fikirleri doğrultusunda öğretmenler değerlendirilir (EURDICE / EURYBASE, 2009a).

Yöntem ve Materyaller: Bazı anaokullarında anaokulu eğitime uyarlanması şartıyla belirli metodlar (Rodolf Steiner, Montessori, Freinet ya da Piaget) uygulanmaktadır. Okul öncesi eğitimde öğretmen eğitimin en önemli parçasıdır. Avusturya’da okul öncesi eğitim çocuğu bir

bütün olarak ele almayı amaçlamaktadır. Öğrencilerin bireysel stilleri doğrultusunda sistematik oyun ve malzemeler kullanılmaktadır. Baskı uygulanmadan faaliyetlerle çocuklara deneyim kazandırılarak, zamanla başarı sağlanmaktadır (EURYDICE / CEDEFOP, 2003b ve EURDICE / EURYBASE, 2009a).

Belçika’da Okul Öncesi Eğitim Programları

Belçika’da Fransız, Flaman ve Alman toplumu olmak üzere üç topluluk vardır. Her toplumun eğitim sisteminde okul öncesi eğitim, bağımsız olup eğitimin ilk basmağını oluşturmaktadır (Gürçan, 2005 ve Sağlam, 1999).

Belçika Flaman Topluluğu: Belçika Flaman’da okul öncesi eğitim ücretsiz olmakla beraber zorunlu değildir. 2,5 yaşını dolduran bir çocuk devamındaki yaz tatilinden hemen sonra yaşı okula kayıt edilebilir. Okul öncesi eğitim temel eğitimin bir parçasıdır. Yeni açılan ilköğretimlerin bünyesinde okul öncesi eğitim verilmesi zorunludur. 5 yaşındaki öğrencilerin %99’u okul öncesi eğitim almaktadır. Öğrenciler en erken saat 8’de okula gelir ve en erken saat 3’de okuldan ayrılırlar. En geç, ise saat 5’de eğitim öğretim sona erer. Çarşamba öğleden sonra okullar tatildir (EURYDICE / CEDEFOP, 2003c).

25 şubat 1997’de okul öncesi eğitim programı için kararname ile gelişim hedefleri hazırlandı. 1 Eylül 1998’den itibaren eğitim makamları özellikle bu yaş grubu için, asgari hedefleri, bilgi becerileri ve anlayışları zorunlu kılmıştır. Gelişim hedefleri beş öğrenme alanı için ortak olarak hazırlamıştır. Bu ortak çekirdek program (EURYDICE / CEDEFOP, 2003c);

- Beden eğitimi (konular: Motor becerileri, sağlıklı ve güvenilir yaşam, özbakım, sosyal anlayış)
- Sanat eğitimi (konular: Görsel sanatlar, müzik, tiyatro, dans, medya ve tutumlar).
- Hollandaca (konular: Dinleme, konuşma, okuma-yazma ve dil bilimi).
- Dünya çalışmaları (konular: Doğa, insan, toplum, teknoloji, zaman ve uzay).
- Matematiksel çalışmalar (konular: Ölçme ve uzay).

Tüm okullarda eğitim bu alanlardaki faaliyetlerin tümünü öğrencilere kazandırmalıdır. Gelişimsel hedefler takip edilerek müfettişler tarafından denetlenmektedir. Gelişimsel ilerleme planları kapsamında, gelişim hedefleri okul panolarında ya da eğitim şemsiyelerinde hazırlanmaktadır. İlköğretime yönelik bütün yaş grupları için hedefler ve etkinlikler eşleştirilir. Takvim ise okul yönetim kurulu tarafından çizilir (www.ond/Vlaanderen.be/duo).

Okul öncesi eğitim kurumlarındaki etkinlikler genellikle belirli bir ilgi noktasını veya temayı merkeze alır. Temalar yıllık takvime göre belirlenmesine rağmen, çocukların kendi getirdikleri konular da ele alınabilmektedir. Çocuklar oyun yoluyla eğitilirler. Öğrenciler işlevsel donanım ve sınıfların yanı sıra açık hava oyun alanlarından da faydalanmaktadırlar (EURDIYCE / 2009c).

Belçika Fransa Topluluğu: Eğitim bu düzeyde ücretsizdir fakat zorunlu değildir. Eğitimin bu basamağı sürekli eğitimin bir parçasıdır. Temel becerilere sahip, toplumsal çalışmalara dahil olan bireylerin yetiştirilmesi okul öncesinde başlar. Eğitimin bu basamağından 2 ile 6 yaş

arasındaki çocuklar faydalanabilmektedir. Ebeveynlerden iş yeri, eğitim masrafları, kültürel ve sportif masraflar için giriş ücreti veya katkı payı istenebilir. Bu yaş grubu eğitime başvuru Fransa topluluğunda %97 oranındadır (EURYDICE / 2006 ve Gülcan, 2005). Çoğu durumda çeşitli boyutlarda okul öncesi eğitim düzenlenmektedir. Eğitim yaş gruplarına göre sınıf esaslı düzenlenmektedir. Kırsal bölgelerde yeterli derecede okul olmadığı için farklı yaş gruplarında aile modeli de uygulanmaktadır (EURYDICE / 2006).

Öğrencileri temel eğitime hazırlamak için hazırlanan birincil ve özel okul öncesi eğitim hedefleri şunlardır (EURYDICE / CEDEFOP, 2003d);

- Yaratıcı etkinlikler ile çocuğun kendi potansiyelini, bilincini ve kendini ifade edebilme becerisini geliştirme.
- Sosyal becerileri geliştirme
- Sosyal-duygusal-psikomotor ve bilişsel öğrenmeleri geliştirme.
- Herhangi bir zorluk veya engel anında çocuğa düzeltici önlemleri sağlama.

Program eğitimin genel amaçlarına uygun olarak hazırlanır. Program düzenleme organları, programların sorumluluğunu temsil ederek onları koordine eder. Okul öncesi eğitim hususunda Fransız Topluluğu Hükümeti Genel Sekreterliği ile bazı belediyeler programları hazırlar. Bu programların yeterliliği hükümet tarafından onaylanır (EURYDICE / CEDEFOP, 2003d) .

Eğitim eyleminde tutarlılık sağlamak için okul öncesi ve ilköğretimde ortak konular işlenir. İşlenen bu konular; beden eğitimi, bilim keşfi, matematik, Fransızca, sanat eğitimi, temel dil, modern diller, teknoloji, medya eğitimi, tarih ve coğrafya'dır (EURYDICE / CEDEFOP, 2003d)

2001 yılında sürekli öğrenmeye dayalı yeni bir okul öncesi eğitimi yayınlandı. Program katı zaman dilimlerinden oluşmamaktadır. Aktivite saatleri standart değildir. Anaokulları arasında zaman örgütü önemli derecede değişmektedir. Bir çok öğretmen aktif ve durağan çalışmalara alternatif önemli çalışmalar ekleyebilmektedir. Program öğretmen, okul öncesi ve ilköğretim arasında işbirliği sağlamaktadır (EURYDICE / CEDEFOP, 2003d).

Yöntem ve Materyaller: Her okul öğrencilerin pedagojik özellikleri doğrultusunda kendi hızlarında ilerlemeleri için fırsatlar sunmaktadır. Böylece çocukların kendi hızlarında olgunlaşarak bilgi ve becerilerde başarı sağlanmaktadır. Çocuklar özel donanımlı tesislerde eğitilir. En yaygın kullanılan eğitim araçları; oyuncaklar, masa oyuncakları, kitaplar, açık hava oyuncakları, video donanımları, kaydediciler ve bilgisayarlardır (EURYDICE / CEDEFOP, 2003d).

Belçika Alman Topluluğu: Bu eğitim basamağı belirli bir düzeyde ücretsizdir ve zorunlu değildir. 2008-2009 yılında yaş nüfusunun okul öncesi eğitime katılımı %98 oranındadır. Bunun %10 Almanca konuşan topluluğun dışından gelmektedir (EURYDICE / 2008a).

Okul öncesi eğitimin genel amaçları, programı hedeflemektedir. Programlar ise organizasyon yetkilileri ya da okul ağıları tarafından önerilmektedir. Farklı Organizasyon

yetkilileri kendi eğitim aktivitelerini tanıtmak için projeler hazırlamaktadır. Fakat bu programlar bakanlıklar tarafından onaylanması şartıyla uygulanabilmektedir (EURYDICE / CEDEFOP, 2007).

Okul öncesi eğitim aktiviteleri, konulardan ziyade yaratıcı eylemlerin gelişimini teşvik eder. 26 Nisan 1999’da alınan karar ile devletlerin ele alacağı faaliyetler (EURYDICE / CEDEFOP, 2007);

- Birinci ve ikinci dil aktiviteleri
- Psikomotor faaliyetler
- Yaratıcı faaliyetler
- Matematik ve fen
- Davranış ve yaşamdaki ihtiyaçları öğrenmedir.

Program katı bir takvim planından oluşmamaktadır. Çeşitli etkinlikler için ders sayısı sabit değildir. Anaokulları arasında zamanlama farkları bulunmaktadır. Çocukların okuma yazmaya geçmesi erken zorunlu eğitim kapsamında olmamasına rağmen çocuk anaokulunda da okuma yazmaya geçebilir. Doğal yaşam kaynaklarıyla, oyun ve aktivitelerle fonksiyonel yeteneklerin edinimi sağlanır (EURYDICE / CEDEFOP, 2007).

Program çocukların ilgi alanlarını karşılayacak projelere teşvik eder. Çocuklar projelere kendi iradeleriyle katılarak hedeflere ulaşabilirler. Bir günün organizasyonu aşağıdaki gibidir (EURYDICE / CEDEFOP, 2007);

- Okula geliş ve resepsiyon: şarkılar, sınırsız sözlü ifade
- Günlük faaliyetlerin planlanmasına karar verilmesi
- Faaliyetleri atölyelerde düzenleme. Mümkün olduğunca atölye sınıfları en az 15 öğrenci alacak şekilde düzenlenir. Üç yaş gruplarında faaliyetler farklılaşmaktadır.

Değerlendirme çocukların yaptığı faaliyetleri gözlemleme esasına dayanmakta ve pedagojik gelişim ile öğrenme sürecinin bir parçası olarak ele alınır.

Yöntem ve Materyaller: okullar çocukların oynayarak öğrenmesini sağlayan araçlarla donatılmıştır. Oynamak için ortak ekipman, oyuncaklar, malzemeler, boyama kitapları ve psikomotor materyallerden oluşmaktadır. Bu oyun alanları dışında video malzemeleri ve kaydedicilerde bulunmaktadır. Genelde bazı sınıflar ve donanımlı tesisler, özel amaçlar için kullanılır. Bu odalar (EURYDICE / CEDEFOP, 2007);

- Duygusal oda: Güvenlik ve sükûnet içinde çocukların fikirleri tahsis edilir ve güçlendirilir.
- Oyun odası: Çocukların kendi kişiliklerini geliştirmek için fiziksel ifade alanları ve çizim imkânları sağlanmaktadır.
- Bilişsel oda: Kütüphane, televizyon ve deneyler için imkanlar (hayvanlar, bitkiler..)

- Psikomotor oda: Zihinsel gelişim, denge gelişimini, dış etkenlerden zarar görmeme, şefkat ve hassasiyet sağlamak için bu oda da minder ve hayvanlar bulunmaktadır.

Birleşik Krallık'ta Okul Öncesi Eğitim Programları

Birleşik Krallık, Büyük Britanya (İngiltere, Galler ve İskoçya) ve Kuzey İrlanda'dan oluşur. Birleşik Krallıkta okulöncesi eğitimin temel amacı “çocuğun sosyal, zihinsel, dilsel, fiziksel ve iletişimsel yeteneklerini geliştirmek ve kişilik gelişimini kolaylaştırmaktır” (Türkoğlu, 1998).

İngiltere: İngiltere ve Galler'de 1998'de uygulamaya konulan okul standartları ve çerçeve yasası 2002'de eğitim yasasıyla değiştirilmiştir ve ulusal program okul öncesi için genişletilmiştir. Bu yasa okul öncesi eğitim basamağını tam ve yarı zamanlı olarak tanımlar. Üç ay ile üç yaş arasındaki çocuklar için özel ve gönüllü sektörlerde eğitim verilir ve eğitim ücretlidir. Üç ile beş yaş arası çocuklar için ise devlet kurumları mevcuttur. Bu kurumlar anaokulları, ilköğretime bağlı anasınıfları, gönüllü sektörler ve özel okullardan oluşmaktadır (EURYDICE, 2009d). 2006 çocuk bakımı yasasından sonra Eylül 2008'de Erken Yaş Vakfı (EYFS) kuruldu. Eylül 2008'de EYFS tarafından erken çocukluk eğitimi hedefleri çizildi. Bu çerçeveye göre (EURDIYICE / EURUBASE, 2009b);

- Bireyin geçmişi ve özelliği ne olursa olsun okul öncesi eğitime alarak kaliteli ve yüksek standartlarda eğitim sağlamak.
- Güvenlik ve iyi bakım
- Bireysel ihtiyaçları yerine getirebilme
- Oyun temelli bir dizi aktiviteyle çocukların yaşına uygun etkinlikler düzenleyerek fiziksel, entelektüel, sosyal ve duygusal gelişimlerine yardımcı olmak.

İngiltere'de ulusal program sadece zorunlu eğitim çağındaki çocuklar için geçerlidir. Fakat İngiltere erken öğrenme hedeflerine yönelik çalışmalar için hükümetten fon talebinde bulunmaktadır. İngiltere de erken öğrenme hedefleri eğitimin temel aşamasında tamamlanır. Hedeflerin kapsadığı alanlar (EURYDICE, 2009d);

- Kişisel, sosyal ve duygusal gelişim
- İletişim ve dil
- Okuma yazma ve matematiksel gelişim
- Bilgi ve dünya anlayışı
- Fiziksel gelişim
- Yaratıcılığın gelişimidir.

Yöntem ve Materyaller: Öğretmenin zamana yönelik bir reçetesi bulunmamaktadır. Her alanda zamanını kullanabilmektedir. Öğretmen sınıfın organizasyonu konu seçimi ve kullanacağı yöntem ve tekniklerde tamamen serbesttir (EURDIYICE / EURUBASE, 2009b).

Galler: Galler’de okul öncesi eğitime yönelik yasal çalışmalar 28 Eylül 2008’de başlamıştır. 3 ile yedi yaş arası çocuklar için yeni program kuruluş aşamasında olup okul öncesi eğitimde orijinal ve arzulanan öğrenme sonuçlarına göre önceki ulusal çalışma programları sürekli gözden geçirilmektedir. Temel aşama için program yedi öğrenme alanından oluşmaktadır. Bunlar (EURDIYICE / EURUBASE, 2009b);

- Kişisel ve sosyal kalkınma ve refah
- Dil, iletişim ve okuma-yazma
- Matematiksel gelişim
- İki dillilik ve çok kültürlü bir anlayış
- Bilgi ve dünya anlayışı
- Fiziksel gelişim
- Yaratıcılık

Okul öncesi eğitim programının kuruluşu için dört yıllık çalışması takvimi (EURDIYICE / EURUBASE, 2009b);

- 3-4 yaş 1 Eylül 2008 yılı
- 4-5 yaş için 1 Eylül 2009 yılı
- 5-6 yaş için 1 Eylül 2010 yılı şeklinde planlanmıştır.

Kuzey İrlanda: Kuzey İrlanda’da doğumdan üç yaşına kadar olan çocuklar için ulusal olarak öngörülen bir program bulunmamaktadır. Fakat üç yaş ve üzeri çocuklar için program sağlanmaktadır. Başlangıçta okul öncesi eğitim için 1997’de rehber bir program hazırlanıp gözden geçirilmiş sürümü ise 2006 yılında yayınlanmıştır. 4-6 yaş arası çocuklar için okul öncesi eğitim zorunlu olup ilköğretimin ilk iki yılını oluşturmaktadır. Okul öncesinde öğrenme temel olarak altı alan üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bunlar (EURDIYICE / EURUBASE, 2009b);

- Sanat
- Kişisel, sosyal ve duygusal gelişim
- Hareket ve fiziksel gelişim
- Dil gelişimi
- Erken matematiksel deneyimler
- Çevremizdeki dünyadır.

Yöntem ve Materyaller: Okul öncesi öğretmenleri genel amaç ve ilkeler doğrultusunda kendi öğretim planlarını hazırlamakta ve kullanacağı metodu seçmekte özgürdür. Her okul öncesi eğitim kurumunun kendisine ait bahçesi ve açık hava oyun araçları bulunmaktadır (“Education in Norterhn Ireland”).

Bulgaristan’da Okul Öncesi Eğitim Programları

Bulgaristan’da anaokulları (destka gradine) ve okullar belediye ile özel kamu bütçelerine bağlıdır. Anaokullarına devam isteğe bağlıdır. Tüm kamu kurumları ve belediye kurumlarında eğitim ücretsizdir. Bulgaristan’da erken çocukluk eğitimi ve bakımı iki seviyede yapılır (EURDIYICE / 2008) ;

- 0-3 yaş (nursery school)
- 3-6 yaş (kindergarten)

Okul öncesi eğitimi için devlet programlarını uygulama şartı vardır. 1992 de 2 ile 6 yaş arasındaki çocuklar için iki program geliştirilmiştir. Öğretmen bu iki program arsında seçim yapabilir. Programdaki içeriğin yapısı ve seçimi 3-6 yaş çocukların yeteneklerine göre belirlenir. Eğitimin içeriği her yaş grubu için konuya göre sınıflandırılmıştır. İçeriği entegre eden birkaç ana tema; benim dünyam, kendim ve diğerleri, ben ve doğa v.b. Programların içerdiği aktiviteler; Konuşma ve dil zenginliğinin geliştirilmesi, matematik, sosyal hayatla ve doğayla tanışma, sanat, estetik ve fiziksel gelişim çalışmalarıdır (EURYDICE / EURYBASE, 2006).

Anaokulları çocukların eğitim hayatındaki kavramları ve pratik beceriyi geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu kavramlar ve alışkanlıklar pedagojik güvence altında, interaktif yöntemlerle uzman öğretmenler tarafından verilir. Pedagojik olarak önde gelen eğitim ilkeleri ise; hoşgörü, işbirliği, açıklık, tanıtım, çok işlevlilik, tutarlılık, pragmatizm ve başarıdır (EURYDICE / EURYBASE, 2006).

Anadili Bulgarca olamayan ve Bulgaristan dışındaki çocuklar için uygun içerikli modül prensibi programı teklif edilerek bu çocuklar hazırlık gruplarına dahil edilir. Programdan beklenen sonuçlar ve eğitim alanı ise; Bulgarca dili, sanatsal bilgi, çocuk edebiyatı, matematik, doğal dünya, sosyal dünya, oyun kültürü, müzik, yapıcı teknik faaliyetler ve fiziksel eğitimidir (EURYDICE / EURYBASE, 2006).

Yöntem ve Materyaller: Çocuğun yaratıcılığında ve davranışlarında gelişim sağlamak için oyun metodu kullanılır. Öğrencinin gelişimi için öğretmen ve veli ortaklaşa doğal ortamlarda (oyun, tatil, gezi v.s.) da etkinlikler düzenlemektedirler (EURYDICE / EURYBASE, 2006). Öğretmen, yöntem, çalışma malzemesi ve çalışma teknikleri hususunda bireysel seçim yapabilir. Kendi görüş fonksiyonlarına göre içeriği ve faaliyetleri organize etmek en etkili yoldur (EURDIYCE / 2008).

Anaokullarında kullanılan materyaller ise Milli Eğitim Bakanlığı bilim kurulu tarafından belirlenen malzemelerdir. Bunlar çeşitli görsel ve işitsel araçlardan oluşmaktadır (EURYDICE / EURYBASE, 2006).

Danimarka'da Okul Öncesi Eğitim Programları

Danimarka'da okul öncesi eğitim zorunlu eğitim kapsamında değildir. Kreş, anaokulu, okul öncesi sınıfları ve diğer bakım kurumları devlet tarafından tahsis edilen yerel makamlar tarafından finanse edilmektedir. Aileler çocuğun hane halkının gelirine göre kreş, bakım evi ve anaokullarına ücret ödemektedir (EURDYICE, 2009e). Bakım kurumları pazartesi-Cuma günleri ve dini bayramlar hariç tüm yıl boyunca açıktır. Normalde günlük bakım kurumları sabah 6.30-7.00 civarında açılır ve saat 17.00 civarında kapatılır. Bazı özel bakım kurumları bütün gece açıktır. Bu tip kurumları, çalışma saatleri değişen veliler tarafından tercih edilir (EURYDICE / EURYBASE, 2009c). Üç farklı okul öncesi kurumu bulunmaktadır (EURDYICE, 2009e);

Day Nurseries (Günlük Kreş): En fazla üç yaşındaki çocuklar alınmaktadır.

Kindergarten (Anaokulu): 3-7 yaş arasındaki çocuklar katılmaktadır.

Entegre Kurumlar: 3’üncü aydan 14’üncü yaşa kadar olan çocukların eğitim ihtiyaçlarını karşılamaktadırlar.

Çocuk Yuvası Kurumları Kanunu’na göre okul öncesi eğitim içeriğinde bulunması gereken belirli temalar ve eğitim planları; Kişisel gelişim, dil gelişimi, doğa ve doğa bilimi olayları, vücut ve hareket, sosyal beceri, kültürel değerler ve ifadelerdir. Fakat belirlenen bu temalar çerçevesinde eğitim öğrenme, oyun ve diğer gelişim aktiviteleriyle sağlanır. Etkinlikler ders olarak kategorize edilmez (EURYDICE / EURYBASE, 2009c).

Bakım kurumlarında eğitim çalışmaları ve diğer gelişim aktiviteleri de verilmektedir. Bunlar; düzgün oturmak, yoğunlaşmak, hatırlama, tekrar anlatmak ve çizim yapmaktır. Ayrıca sosyal süreçler konusunda da; hikâye dinlemek, anlamak, birbirleriyle paylaşmak çalışmaları ile uygun hareket ve tutumları geliştirme etkinlikleri oyun yoluyla kazandırılmaktadır (EURYDICE / EURYBASE, 2009c).

Yöntem ve Materyaller: Pedagoglar içeriği seçme ve uygulama hususunda tamamen serbesttir (çalışma yöntemleri, didaktik materyaller v.s.) (EURYDICE / EURYBASE, 2009e).

Fransa’da Okul Öncesi Eğitim Programları

Fransa’da okul öncesi eğitim uzun bir geleneğe dayanmaktadır. Zorunlu olmamasına rağmen iki yaşından itibaren çocuklar kreş ve anaokullarına başlamaktadır. İki ile altı yaş arasındaki çocukların ırkına bakılmaksızın hepsine okul öncesi eğitim hizmeti sunulmaktadır. Kamu anaokulları eğitim bakanlığının sorumluluğundadır. Bütün öğrenciler için eğitim ücretsizdir. Fransa’da 3-6 yaş arasındaki çocuklarda okullaşma oranı %100 olduğu tespit edilmiştir (EURDYICE / 2009f).

Bu basamak için eğitim esnektir. Buna dair hiçbir ulusal politika mevcut değildir. Günde verilen eğitim saati en fazla altıdır. Genel kural olarak çocuklar üç bölümden oluşan yaş gruplarına göre sınıflandırılır (küçük bölüm: 2, 3, 4 yaş; orta bölüm: 4, 5 yaş; büyük bölüm: 5, 6 yaş) (EURYDICE / EURYBASE, 2009d).

Fransa’da okul öncesi eğitim programları çocukların genel gelişimine katkıda bulunur. Onları temel eğitime (ilköğretime) hazırlar. Oyun programın önemli bir parçasıdır. Oyun disipline engel değildir. Oyun çocuğun, yeni icatları, jestleri, yaşamı ve hayli dünyanın zenginliklerini keşfetmelerini sağlar. Günlük faaliyetler ulusal programdan farklı olarak her yaş grubu için özgürce her çocuğun beceri ve ihtiyaçlarına göre belirlenir (EURYDICE / EURYBASE, 2009d).

Okul öncesi eğitim 2007’de ulusal program dâhilinde aşağıdaki beş ana faaliyet ve alan üzerinde yoğunlaşmaktadır (EURYDICE / EURYBASE, 2009d).

- Öğrenme Süreci Olarak Dil: Dil genelde sözlü olarak kullanılmaktadır ama çocuklarda okuma yazmayı kolaylaştırmak için alfabetik kodların nasıl çalıştığı

noktasında çocuklar eğitilmeye çalışılır. Okul öncesi eğitim alan çocuklar yeni bir yabancı dil veya bölgesel bir dil öğrenmeye başlar.

- Birlikte yaşama ve özgür hareket edebilme deneyimlerinin nasıl olacağı öğrenilir. Okulda yetişkinlere benzer yeni ilişkiler geliştirilir. Sözel iletişim becerileri geliştirilerek okul hayatındaki her fırsat kolaylaştırılmış olur.
- Hareket ve hız çalışmalarıyla kendi bedenleri geliştirilir. Fiziksel yeteneklerinin yanı sıra kendini ifade edebilme alanları, yardım bilimci ve deneyimlerde geliştirilmiş olur.
- Entelektüel iş aracılığıyla dünyayı keşfetme, anlama, ölçme, tanımlama, sınıflandırma ya da gerçeğe uygun olarak dizme becerisi sağlanmış olur.
- Duyarlılık ve yaratıcılık; ortak bir kültürün temellerini kurma, hayali deneyimlerden zevk alma ve yaratma yeteneği geliştirilmiş olur.

Yöntem ve Materyaller: Okul öncesi eğitimde gerek pedagojik gelişim gerekse çevresel keşif için oyun önemli bir eğitim yöntemidir. Okullardaki hem öğretmen hem de pedagojik ekipman öğretim yöntemlerini ve materyalleri (kitaplar, görsel-işitsel malzemeler) seçmekte özgürdür. Kullanılan oyuncaklar dünyadaki çeşitliliği ve durumları keşfettirecek özellikte olmasına dikkat edilir. Oyuncakların yanı sıra duyuşsal destek sınıfları, oyun alanları ve kitaplar da kullanılmaktadır (EURYDICE / EURYBASE, 2009d).

İtalya’da Okul Öncesi Eğitim Programları

İtalya’da okul öncesi eğitim 3-6 yaş arasını kapsamaktadır ve 3 yıl sürmektedir. Bu yaştaki çocukların %98’i okul öncesi eğitime devam etmektedirler. Ancak okul öncesi eğitim zorunlu değildir. Bunun dışında bir de 24-36 aylar arasını kapsayan bahar okulları vardır. Bahar okulları Lizbon’da alınan kararlar doğrultusunda açılmıştır. Böylece okul öncesi eğitim daha erken yaşa çekilmiştir (İKMEP, 2009; Yalçınkaya, ty). Okul öncesi ücretsiz sunulmaktadır. Çocuklar yaş gruplarına göre sınıflandırılır. Her grupta en az 15 en fazla 25 çocuk bulunmaktadır (EURDIYCE / 2009g).

Okulöncesi eğitimin amacı, “çocukların fiziksel, duyuşsal, devinişsel, dilbilimsel, zihinsel ve bağımsız karar verme yeteneklerini geliştirmektir (Gülcan, 2005; MEB, 2006). 2004’deki yasama kararnamesi ile anaokullarında bireyselleştirilmiş eğitim etkinlikleri planlarının hazırlanması sağlandı. Bunun yanı sıra 2004’de uygulamaya konulan kurallar (EURDIYCE / CEDEFOP, 2008b);

- Formative sürecin genel amaçları; kişisel kimlik, bağımsızlığını kazanma ve güçlendirme, yetkinliklerini geliştirme
- Özel eğitim hedeflerini ve performans düzeylerini okul öncesi eğitim kurumlarına göre düzenleme. Bu performans düzeylerini sosyal ve bireysel özelliklerine göre teminini sağlama
- Milli Eğitim ile okul öncesi eğitim arasında birliği sağlayarak kaliteli bir eğitim ortaya koymak.

Öğretim faaliyetleri öğretmen tarafından her öğrencinin ihtiyaç ve becerilerinin yanı sıra onların bireysel öğrenme derecelerine göre özerk olarak hazırlanır. Kriterler ve formative eğitim hedeflerinin seçimi, bireyselleştirilmiş eğitim aktivitelerine göre planlanır. Okul öncesi eğitim, öğrencilerin çalışma süreçlerini ve yeterliliklerini inceler. Bu süreçte hazırlanan evrak ve göstergelerle, öğrenciye kendi kendine öğrenme yöntemleri, ilgi, yetenek ve beklentileri hususunda rehberlik sunulmaktadır. Öğrenciye rehberlik kapsamında öğretmen tarafından portfolyu dosyaları doldurularak güncellenir. Bu şekilde öğrencinin kişisel gelişiminde ve ilköğretime kayıta rehberlik sağlanmış olur (EURDIYCE / CEDEFOP, 2008).

31 Ağustos 2006’da okullarda portfolyu dosyalarını tutma zorunluluğunun bulunmadığı belirtildi. Portfolyu formative eğitim sürecinin bir dökümantasyon formu olarak kabul edildi. 2004’de yapılan düzenlemelerin tamamının pratikte uygulanamaması sebebiyle 2007’de okul öncesi eğitim programına bazı ana noktalar dahil edildi. Bu temel noktalar; programlar ilgi alanlarına göre oluşturulur. Okullarda, uygun ve yararlı öğrenme ortamlarını oluşturmak için planlama ve değerlendirme modelleri ile metodolojik kurallar özerk olarak seçilir. Eğitim hizmetinin temel olarak kabul ettiği unsurlar (EURDIYCE / CEDEFOP, 2008);

- Akran ve yetişkinle ilişki kurma
- Doğada üretken olma, eşya ile doğrudan temasta bulunma ve deneyim sağlama
- Keşfetme, araştırma yollarını bulma ve organize etme
- Sosyal çevre ve kültürdür.

Yöntem ve Materyaller: Anaokulları (scuola dell infanzia) çocuklara gerçek deneyimler sağlayan eğitim ortamları sunar. Bu şekilde çocuk çeşitli şekillerde düşünerek bilgiyi entegre edebilir. Öğrenme ortamlarının oluşturulmasında 2007 eğitim programının kriterleri dikkate alınır (EURDIYCE / 2009g).

İspanya’da Okul Öncesi Eğitim Programları

İspanya’da okul öncesi eğitim eğitim-öğretim sistemi odaklı, yapısal olarak diğer eğitim programlarına benzer bir şekilde geliştirilip düzenlenmektedir. 0-6 yaş grubu için eğitim iki aşamaya ayrılmaktadır. Bu döngüler 0-3 ile 3-6 yaşdır. İlk aşma için eğitim sağlayan kurumlar okul öncesi eğitim enstitüleri, ikinci aşama için hem okul öncesi eğitim enstitüleri hem de okul öncesi eğitim kurumları ile ilköğretim okullarında da eğitim sağlanmaktadır. 3-6 yaş grubu olan ikinci aşamada okul öncesi çocukları için hem kamu hem de kamu tarafından finanse edilen kurumlarda eğitim ücretsiz ve zorunlu değildir (EURYDICE, 2009h). Sınıflar yaş gruplarına göre ayrılmıştır. Her sınıfta en fazla bulunması gereken öğrenci sayısı 25’dir. Herhangi bir aşamada herhangi bir sınıfa atanan öğretmen döngünün sonuna kadar o gruptan sorumlu olabilmektedir (EURDIYCE / CEDEFOP, 2003e).

2007 ve 2008 yılında İspanya’da net okullaşma oranı 3-5 yaş arası çocuklar için % 98,3’tür. Hükümet 2007 ve 2012 yılı arasında 0-3 yaş arası çocuklara yeni eğitim mekânlarının oluşturulması ve teşvikine yönelik programlar için 1,087 milyon EUR yatırımını ortaya koymuştur (EURYDICE / 2009h).

İspanya’da okul öncesi eğitimin içeriği yaklaşık olarak üç alanın etrafında döner (EURYDICE / CEDEFOP, 2003);

- Kişisel kimlik ve bağımsızlık
- Fiziksel ve sosyal çevre
- İletişim

Okulların eksiksiz gelişmesi için Kraliyet, eğitim yasası (LOE) ile hükümetten eğitim yetkilileri tarafından okul öncesi ikinci basamağı için çekirdek bir program geliştirilip hükümet tarafından düzeltilerek uygulanması gerekliliğini ortaya koymuştur. LOE kararnamesi ile program hazırlanarak uygulandı. 2007-2008 yılında eğitim yetkilileri tarafından okul öncesi eğitimin ilk basamağı için de düzenlemeler yapıldı ve LOE tarafından tanıtıldı (EURYDICE / EURYBASE, 2008b).

Okul öncesi eğitimde içerik ve konular öğrencilerin ilgilerine göre geliştirilir. Okul öncesinin her iki aşmasında da duygusal gelişim, hareket, fiziksel kontrol alışkanlıkları, birliktelik, dil ve iletişim, sosyal yaşamın temel kuralları ve sosyal çevrenin özelliklerini keşfetme çok önemli bir yere sahiptir. Olumlu ve dengeli bir bakış açısının geliştirilmesi için kişisel özerkliğe de öğrenciler teşvik edilir. İspanyol devleti Kutsal Eğitim Anlaşması’yla okul öncesi eğitimin kültür konuları garanti altına alınmıştır. Kilise Katolik din hükümlerine göre hiyerarşik olan kendi içeriğini ayarlamaktan sorumludur Genel olarak okul dışı da çocuklar için belirli etkinlikler düzenlenmektedir; beden eğitimi ve spor, sağlık, sanat, kütüphane, medya, yabancı dil, eğitimsel iletişim (tören, konferans, kutlama ve veli eğitimi) (EURYDICE / EURYBASE, 2008b).

Yöntem ve Materyaller: Her iki eğitim basmağında da güvenilir bir ortamda çocukların sosyal entegrasyonları korunarak deneyime ve oyuna dayalı etkinlikler hazırlanmaktadır. Kullanılan ders malzemeleri ise; eğitim kurumlarının kullandığı basılı malzemeler, didaktik kaynaklar, kendi ürettikleri materyaller, okul veya sınıf tarafından önerilen referans kitaplar, internet, basın online yada dijital kaynaklar, görsel ve işitsel cihazlar (video, slayt, CD, DVD, v.b), yazıcılar, ses sistemleri, video, tepegöz v.b kaynaklarda kullanılmaktadır. Milli Eğitim Sosyal Politika ve Spor Bakanlığı (MEPSYO) erken çocukluk bilişim teknolojileri için farklı palanlar sunmaktadır bunun yanı sıra genel eğitim toplulukları, aileler, okul öncesi eğitim için yüksek öğretim enstitüleri eğitim kaynakları ve online kaynaklar sunmaktadır (EURYDICE / EURYBASE, 2008b).

Norveç’te Okul Öncesi Eğitim Programları

Norveç’te okul öncesi eğitim zorunlu eğitim kapsamında değil. 2006 Ocak ayı itibariyle okul öncesi eğitim Eğitimi ve Araştırma Bakanlığının himayesi altına alınmıştır. 2007 istatistiklerine göre 1-5 yaş arasındaki çocukların % 84’ü okul öncesi eğitimden faydalanmaktadır. Yasal yükümlülük kapsamında yerel yönetimler yeterli sayıda okul öncesi eğitim kurumu sağlamak zorundadır. Anaokulları, belediye ve devletten mali destek almaktadır (EURDIYICE, 2008c). Anaokulu çerçeve planına göre çocuklar yarım zamanlı (6-32 saat arası) veya tam zamanlı (33 ile 47 saat arası) programlara katılabilir. 2004 yılından itibaren

öğrencilerin $\frac{3}{4}$ ‘ü tam zamanlı programlara katılım göstermektedirler (EURDYICE / CEDEFOP, 2007b).

Hem kamu hem de özel okul öncesi eğitim kurumları, Anaokulları Yasası, Çerçeve planı, içerik ve görevlerine itaat etmek zorundadır. Her anaokulu ulusal program temelli etkinliğe dayalı bir yıllık plan hazırlamaktadır (EURDYICE, 2008c).

Anaokulları çerçeve planı çocukların sosyal yeterliliği ve dil becerileriyle çalışmaları için ipuçları sunmaktadır. Günlük çalışma yedi öğrenme alanı üzerine entegre edilmiştir (EURDYICE / CEDEFOP, 2007b);

- İletişim, dil ve metin
- Vücut, hareket ve sağlık
- Sanat, kültür ve yaratıcılık
- Doğa çevre ve teknoloji
- Etik, din ve felsefe
- Yerel topluluk ve toplum
- Sayılar, uzay ve şekiller

Kurumlardaki rutin çalışmalar ise; serbest oyun zamanı, grup oyunları, açık hava etkinlikleri, denetim faaliyetleri, yemek, okuma, konuşma, gösteri v.b. farklı aktiviteler düzenlenmektedir. Okul öncesi öğrencilerinin yerel çevreleri öğrenmeleri için, yerel okullarla ortak ve işbirliği ile yüzme havuzlarını, spor salonlarını kullanabilmektedirler ayrıca tiyatrolar, sinemalar, müzeler ve diğer yerel özelliklerden de faydalanılabilmektedir (EURDYICE / EURBASE, 2008c).

Yöntem ve Materyaller: Okul öncesi eğitimi çerçeve planı çocukların öğrenmeleri için en önemli yöntem olarak oyun ve sosyal etkinlikleri önerir. Öğretmenler ulusal plan çerçevesinde yöntemleri seçmekte serbesttir. Çoğu anaokulu etkinliklerini çocukların kişisel ve kişiler arası becerilerin geliştirilmesi ilkesini baz alınarak hazırlanmaktadır (EURDYICE / EURBASE, 2008).

SONUÇ ve ÖNERİLER

Toplumun sosyal ve ekonomik gelişimi için yüksek kalitede bir yatırım olan okul öncesi eğitim (Ball, 1994 ve Espinoza, 2003)’den faydalanmak için dünyaya öğrenmeye hevesli olarak gelen çocuklara yaşamın ilk altı yılında, zengin uyarıcı çevre ve uygun eğitim programları sağlanarak, başta dezavantajlı çocuklar olmak üzere bütün çocuklar için önemli bir destek sağlanmış olacaktır (U.S., 2001 ve Ball, 1994). Bu noktada okul öncesi eğitimde köklü deneyimine sahip Avrupa Birliği ülkelerinin genel okul öncesi eğitim sistemleri ve programlarının incelendiği bu çalışmada, Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerindeki uygulamalar ve programlar arasında benzerlik ve farklılıklar olduğu gözlenmiştir.

Okullaşma Oranı: Türkiye’de okul öncesi eğitim 0-6 yaş basamağını kapsamasına rağmen 3-5 yaş gurubunda bile okullaşma henüz % 31-39 oranındadır. İncelenen AB

ülkelerinin tümünde ise okullaşma oranı 3-6 yaş gurubunda % 90-100 arındadır. 3-6 yaş gurubunda okullaşmayı tamamlayan AB ülkeleri, başta Avusturya, İtalya ve İspanya olmak üzere 0-3 yaşta okullaşma çalışmalarına yönelik proje ve programlar düzenlenmektedir. Okul öncesi eğitimi yaygınlaştırmada problem yaşayan Türkiye de, AB ülkelerinde uygulanan bu projelerin incelenmesi alana yaygınlaştırmaya yönelik fikirler sunabilir.

Eğitim Giderleri: Türkiye’de ve AB ülkelerinde resmi okullarda temel eğitim giderleri devlet tarafından karşılanmaktadır. Fakat birçok AB ülkesinde okul öncesi eğitim parasızdır ve bu durum okullaşma oranını olumlu yönde etkilemektedir. Türkiye’de de eğitim parasız hale getirilerek maddi açıdan yetersiz olan ailelerin giderleri devlet tarafından karşılanmalı. Birçok AB ülkesinde okul öncesi eğitim kurumları belediyelerce kurulur ve yönetilir. Erginer (2006)’e göre, Avusturya’daki anaokulların yaklaşık %75’i belediyelerce kurulmuştur.

Programların Temel Özellikleri: AB’ye üye ülkelerde ve Türkiye’de okul öncesi eğitimin temel amacının, “çocukların fiziksel, zihinsel, dilsel, duygusal, ahlaki, toplumsal, iletişimsel vb. yönlerden gelişimlerinin desteklenmesini sağlayarak ilköğretime hazırlamak” olduğu söylenebilir.

Türkiye’de MEB’in hazırladığı ulusal bir program olmasına rağmen İncelenen AB ülkelerinden Bulgaristan ve AB’ye üye olmayan Norveç dışındaki ülkelerin hepsinde planlar çerçeve planları ve ulusal hedefler doğrultusunda duruma uygun olarak program geliştirme yetkilileri, belediyeler, ve okul öncesi eğitim kurumları tarafından geliştirilip uygulanmaktadır. Bu doğrultuda kendi programlarını geliştirip uygulayan AB ülkelerinin okul öncesi öğretmenlerinin, yetiştirilme şekillerinin de incelenmesi Türkiye’deki öğretmenlerin başarının arttırılmasında katkı sağlayabilir.

Türkiye’de okul öncesi programındaki akazanım ve göstergelerin motor, sosyal, duygusal, bilişsel ve özbakım becerileri alanları üzerinde hazırladığı, incelenen AB ülkelerindeki çerçeve hedef ve konuların bu alanlarla paralellik gösterdiği görülmüştür. Fakat Norveç, Almanya, İspanya’da etik, din ve değerler eğitimi üzerinde de durulduğu görülmektedir. Ayrıca Fransa ve Birleşik Krallık başta olmak üzere birçok AB ülkesinde ikinci dil eğitimi ve çok dillik üzerine de eğitim çalışmalarının yapıldığı görülmektedir.

Türkiye’de program çocuk merkezli olup öğretmene yöntem ve uygulamada özgürlük tanımaktadır. İncelenen AB ülkelerindeki okul öncesi eğitim çalışmalarında da aynı durum gözlenmektedir. Ayrıca programın uygulanmasında temel yöntem olarak oyunun alındığı görülmektedir.

Eğitim Ortamları: Türkiye ve AB ülkelerinde okul öncesi eğitimin anaokulu, anasınıfı, bakım evlerinde yapıldığı donanım açısından da benzer olduğu görülmektedir. Fakat okullaşma oranı yetersiz olan Türkiye’de yeterli sayıda anaokulu açılarak, ilköğretim bünyesindeki anasınıflarının sayısı arttırılabilir. Materyal eksikliği olan kurumlara İspanya’dakine benzer genel eğitim toplulukları, aileler, okul öncesi eğitime yönelik yüksek öğretim enstitülerinden faydalanılabilir.

KAYNAKÇA

- Acun, S. ve G. B. Ertan. (1996). *Okulöncesi eğitimi*. İstanbul: Esin Yayınevi.
- Anıl, H. (1999) *İlköğretim kurumlarında uygulanan sosyal bilimler programının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Akçay, C. (2006). *Türk eğitim sistemi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ball, C. (1994). *Start dight: The importance of early learning*. London: (ERIC) Royal Society for the Encouragement of Arts, Manufactures and Commence
[http:// eric.ed.gov/ERIC webPortal/custom](http://eric.ed.gov/ERIC webPortal/custom) (Erişim Tarihi:15.12.2009)
- Dinç, B. (2002). *Okul öncesi eğitimin 4-5 Yaş çocuğunun sosyal gelişimine etkileri konusunda öğretmen görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Demirel, Ö. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007) *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- DPT. (2007). *AB üyesi ülkelerde ve aday ülkelerde ekonomik gelişmeler*.
[http://www.dpt.gov.tr/ abigm/abmeg/2007ekonomikgelisme.pdf](http://www.dpt.gov.tr/abigm/abmeg/2007ekonomikgelisme.pdf). (Erişim Tarihi: 15.12.2009).
- Erden, M. (1998) *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara. Anı Yayıncılık.
- Erginer, A. (2006). *Avrupa birliği eğitim sistemleri türkiye eğitim sistemiyle karşılaştırmalar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Espinosa, L. M. (2003). *High-Qality preschool: Why we need it and what it looks like*. National İnstitute for Early Education Research.
- EURDICE. (2006), *National summary sheets on education system in europe and ongoing reforms*, French Community of Belgium. <http://www.eurydice.org /ressources/eurydice /pdf/ 047DN/> (Erişim Tarihi: 12.10.2009)
- EURDICE. (2008a), *National summary sheets on education system in europe and ongoing reforms*, Bulgaria. <http://www.eurydice.org /ressources/eurydice /pdf/ 047DN/>. (Erişim Tarihi: 12.10.2009).
- EURDICE. (2008b), *National summary sheets on education system in europe and ongoing reforms*, Germab-speaking Community of Belgium. <http://www.eurydice.org /ressources/eurydice /pdf/ 047DN/>. (Erişim Tarihi: 12.10.2009)
- EURDICE. (2008c), *National summary sheets on education system in europe and ongoing reforms*, Norway. <http://www.eurydice.org /ressources/eurydice /pdf/ 047DN/>. (Erişim Tarihi: 12.10.2009)
- EURDICE. (2009a), *National summary sheets on education system in europe and ongoing reforms*, Germany. <http://www.eurydice.org /ressources/eurydice /pdf/ 047DN/>. (Erişim Tarihi: 12.10.2009)
- EURDICE. (2009b), *National summary sheets on education system in europe and ongoing reforms*, Austria. <http://www.eurydice.org /ressources/eurydice /pdf/ 047DN/>. (Erişim Tarihi: 12.10.2009)
- EURDICE. (2009c), *National summary sheets on education system in europe and ongoing reforms*, Belgium-Flemish Community. <http://www.eurydice.org /ressources/eurydice /pdf/ 047DN/>. (Erişim Tarihi: 12.10.2009)

- EURDICE. (2009d), *National summary sheets on education system in europe and ongoing reforms*, United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland). <http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/047DN/>. (Erişim Tarihi: 12.10.2009)
- EURDICE. (2009e), *National summary sheets on education system in europe and ongoing reforms*, Denmark. <http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/047DN/>. (Erişim Tarihi: 12.10.2009)
- EURDICE. (2009f), *National summary sheets on education system in europe and ongoing reforms*, France. <http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/047DN/>. (Erişim Tarihi: 12.10.2009)
- EURDICE. (2009g), *National summary sheets on education system in europe and ongoing reforms*, Italy. <http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/047DN/>. (Erişim Tarihi: 12.10.2009)
- EURDICE. (2009h), *National summary sheets on education system in europe and ongoing reforms*, Spain. <http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/047DN/>. (Erişim Tarihi: 12.10.2009)
- EURYDICE/CEDEFOP. (2003a). *Structures of education, vocational training and adult education systems in europa*, Germany. <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/ByCountryResults?countryCode=AT®ionCode=null>. (Erişim Tarihi: 12.10.2009)
- EURYDICE/CEDEFOP. (2003b). *Structures of education, vocational training and adult education systems in europa*, Austria. <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/ByCountryResults?countryCode=AT®ionCode=null>. (Erişim Tarihi: 12.10.2009)
- EURYDICE/CEDEFOP. (2003c). *Structures of education, vocational training and adult education systems in europa, belgium french community*. <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/ByCountryResults?countryCode=AT®ionCode=null>. (Erişim Tarihi: 12.10.2009)
- EURYDICE/CEDEFOP. (2003d). *Structures of education, vocational training and adult education systems in europa, spain*. <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/ByCountryResults?countryCode=AT®ionCode=null>. (Erişim Tarihi: 12.10.2009)
- EURYDICE/CEDEFOP. (2007a). *Structures of education, vocational training and adult education systems in europa, german-speaking community*. <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/ByCountryResults?countryCode=AT®ionCode=null>. (Erişim Tarihi: 23.11.2006)
- EURYDICE/CEDEFOP. (2007b). *Structures of education, vocational training and adult education systems in europa, norway*. <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/ByCountryResults?countryCode=AT®ionCode=null>. (Erişim Tarihi: 12.10.2009)
- EURYDICE/CEDEFOP. (2008). *Structures of education, vocational training and adult education systems in europa, italy*. <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/ByCountryResults?countryCode=AT®ionCode=null>. (Erişim Tarihi: 12.10.2009)

- EURYDICE/CEDEFOP. (2009). *Educational, structures and education sistems for vocational training and adult education systems in europa, belgium flemish community.* <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/ByCountryResults?countryCode=AT®ionCode=null>. (Erişim Tarih: 11.12.2009)
- EURYDICE/EURYBASE. (2006). *Eurybase the information databese on education system in bulgaria* http://eacea.ec-eurapa.eu/education_eurydice/documents. (Erişim Tarihi: 25.11.2009)
- EURYDICE/EURYBASE. (2008a). *Organisation of the education system in germany* http://eacea.ec-eurapa.eu/education_eurydice/documents. (Erişim Tarihi: 25.11.2009)
- EURYDICE/EURYBASE. (2008b). *Organisation of the education system in spain* http://eacea.ec-eurapa.eu/education_eurydice/documents. (Erişim Tarihi: 25.11.2009)
- EURYDICE/EURYBASE. (2009a). *Eurybase the information databese on education System in Europe* http://eacea.ec-eurapa.eu/education_eurydice/documents. (Erişim Tarihi: 25.11.2009)
- EURYDICE/EURYBASE. (2009b). *Eurybase the information databese on education system in united kingdom- englandi,wales and norhen ıreland* http://eacea.ec-eurapa.eu/education_eurydice/documents. (Erişim Tarihi: 25.11.2009)
- EURYDICE/EURYBASE. (2009c). *Organisation of the education system in denmark* http://eacea.ec-eurapa.eu/education_eurydice/documents. (Erişim Tarihi: 25.11.2009)
- EURYDICE/EURYBASE. (2009d). *Eurybase the information databese on education system in europe- the education system in franse* http://eacea.ec-eurapa.eu/education_eurydice/documents. (Erişim Tarihi: 25.11.2009)
- http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2012_2013.pdf
- <http://tr.wikipedia.org> (Erişim Tarihi: 08.07.2014)
- <http://www.bbc.co.uk/dna/actionnetwork/A1181819> “Education in Nortern Ireland” (Erişim Tarihi: 02.12.2009)
- Gülcan, M.G. (2005). *AB ve eğitim süreci*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- http://nieer.org/researches/factsh_eatsh/1.pdf
- Kandır, A. (2006). Çocuk gelişiminde okul öncesi eğitim kurumlarının yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 131.
- MEB. (2006). *Okul öncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için)*. Ankara: MEB. Yayınları.
- MEB. (2013) *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB. Yayınları.
- Oğuzkan, S. ve Oral, G. (1992). *Okul öncesi eğitimi*. İstanbul: MEB Basımevi.
- Sağlam, M. (1999). *Avrupa ülkelerinin eğitim sistemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Sözer, E. (1997). *Üç avrupa ülkesinde eğitim almanya, danimarka ve fransa eğitim sistemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Türkoğlu, A. (1998). *Karşılaştırmalı eğitim dünya ülkelerinden örneklerle*. Adana: Baki Kitabevi.
- U.S. (National Research Council). (2001). *Eeger learn educating our preschooles*. Whastington: DC National Academy Press.
- Yaşar, Ş. (2004). *Okul öncesi eğitiminde bilgisayar öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Yavuzer, H. (1998). *Çocuğunuzun ilk altı yılı*. (2. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Zembat, R. (1992) *Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetim ve yönetici özellikleri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.



KİTAP İNCELEMESİ

School Teacher: A Sociological Study

İsmail Kaşaracı¹

Yazar: Dan C. Lortie

Yayınevi: The University of Chicago Press, Chicago

Basım Yılı: 2002

Sayfa Sayısı: 275

ISBN-10: 0-226-49353-9

‘Öğretmenlik benzersiz bir meslektir.’ Dan C. Lortie

Schoolteacher: A Socialological Study isimli kitabında Dan C. Lortie, Öğretmenler üzerine gerçekleştirdiği kapsamlı ve konuyu sosyolojik açıdan ele alan çalışmasının bulguları üzerinden birtakım çıkarımlarda bulunmaktadır. Lortie’nin Amerika Birleşik Devletlerinde gerçekleştirdiği uzun soluklu çalışmasının bulguları, ilk defa 1975 yılında yayınlanan kitabının içeriğine temel oluşturmaktadır. Lortie elde ettiği bulguları cesurca yorumlamıştır ve bu kitabı kendi deyimiyle, öğretmenlik mesleğinin icrasında karşılaşılan problemler üzerine düşünmeye ve tartışmaya başlamak için bir başlangıç noktası olma özelliği taşımaktadır. Kitapta yer alan bilgiler, araştırmacı tarafından tarih araştırması yapılması, ulusal ve bölgesel bazda araştırmalar yapılması, farklı araştırmacılar tarafından elde edilen bulgulardan yararlanılması ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerin detaylı içerik analizlerinin yapılması ile ortaya çıkmış, boylamsal ve düzlemsel anlamda elde edilen bilgiler bir bütünü oluşturacak şekilde dikkatlice ve ustaca işlenmiş, yorumlanmış ve çıkarımlarda bulunulmuştur. Kitap özenle seçilmiş bir dille kaleme alınmış, okuyucuya bütünlük ve ahenk içinde öğretmenlik mesleğini her açıdan anlaması ve irdelemesini sağlamaya yönelik olarak hazırlanmıştır.

Kitabın ilk bölümünde ABD okul sisteminin tarihi gelişimi anlatılmakta, onlarca yıl içinde tarım ve sanayide kaydedilen gelişmelerin, eğitimde aynı hızda kaydedilmediğinden, öğretmenlerin bu konuda yapmaları gereken şeylerin olduğundan bahsedilmektedir. Amerikan tarihi boyunca eğitim ve öğretimin yapısal özellikleri detaylı bir şekilde incelenmekte, eğitim ve öğretimde meydana gelen gelişim ve değişimler ele alınmakta,

¹ Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, isokasarci@gmail.com

değişimlerin yetersiz kaldığı anlatılmaktadır.

İkinci bölüm, öğretmenlik mesleğinin insanlar tarafından seçilmesinde rol oynayan dinamikleri incelemektedir. Lortie'ye göre öğretmenlik mesleğinin vadettiği sosyal çevre, statü ve ekonomik getirilerin yanı sıra, mesleğin gerektirdiklerinin insanlar tarafından nasıl algılandığı, ailenin öğretmenlik mesleği ile ilgili geçmişi gibi etkenler de bu mesleğin seçiminde rol oynamaktadır. Mesleği neden ve nasıl seçtikleri, nelerin bu mesleği seçmelerinde etkili olduğunu sorduğu öğretmenlerin cevapları üzerinden yapılan yorum ve çıkarımlar, okuyucunun öğretmenlerin mesleklerine yönelik duygu ve düşüncelerini anlamalarında daha derinlemesine bir bakış sunmaktadır.

Üçüncü bölümde öğretmenlerin öğretmenliğin amaçlarına yükledikleri anlamlar ve yaşadıkları duygular irdelenmektedir. Öğretmenlerin belirlenmiş öğretim programının ötesinde neler yapmak istedikleri, idealleri, öğrencilerine kendilerinden neler katmak istedikleri, mesleği aslında nasıl gördükleri incelenmiştir. Öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde Lortie öğretmenlerin birçok farklı amaç üzerine yoğunlaştıklarını, farklı sorunlarla karşılaştıklarını ve farklı çözümler aradıklarını ortaya çıkarmış ve okuyucuyla paylaşmıştır. Öğretmenlerin mesleği nasıl gördükleri ile meslekteki başarıları, verilen örneklerle açıklanırken, öğretmenlerin kendileri tarafından, okul yönetimi, aile ve öğrenciler açısından başarı kriterlerinin de nasıl farklılaştığını görmek okuyucuların konuya çok farklı açılardan bakmalarını sağlamaktadır. Çalışmanın her aşamasında öğretmenlerin yaşadıkları duygular her açıdan değerlendirilerek, mesleğin insan tarafından yapılan ve insana dokunan bir meslek olduğu birçok farklı açıdan gözler önüne serilmiştir. Lortie, araştırmasında bazı bulgulara ulaşmada öğretmenlere doğrudan sorular sorup çıkarımlarda bulunurken, bazı duyguları ortaya çıkarmada dolaylı sorular sorarak elde ettiği cevapları dikkatlice analiz etmektedir. Örneğin öğretmenlerin okulda iyi bir günü anlatmalarını istemiş, bu sayede öğretmenlerin öğrencilere bir şey öğretmeye mi, sorun yaşamamaya mı yoksa velilerle olan ilişkilerine mi değindikleri üzerinden aslında nelerle meşgul oldukları, neler hissettikleri ya da ne gibi zorluklarla karşılaştıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu gibi çıkarımlarla öğretmenlerin yaşadıkları duyguların temelinde neler olabileceğini ayrıntılı olarak incelemiştir.

Kitabın son bölümünde, kitapta bahsi geçen temalar toparlanmış, analizler sonucu elde edilen bulgular arasında bağlantılar kurularak ileriye dönük olarak gerçekçi çıkarımlarda bulunulmuştur. Konuyla ilişkili olarak ileride ne tür çalışmalar yapılmasının, hangi yönlerden faydalı olabileceği açıklanmıştır. İleride yapılmasını önerdiği çalışmalarda alışlageldik akademik bir üslup yerine, eğitim alanında çalışan herkesi ilgilendiren, öğretmenlik mesleğinin her açıdan daha zengin, daha verimli ve öğretmenlerin mesleklerini daha iyi anlamalarına, hedeflerini daha gerçekçi belirlemelerine, sorunlarını daha gerçekçi çözebilmelerine yönelik faydalar gözetilerek ve gerekçeleri ve temelleri iyi yapılandırılmış birtakım tavsiyelerde bulunulmuştur.

Kitabın Türkçe tercümesinin bulunmaması büyük bir eksiklik olarak düşünülebileceği gibi, benzer sosyolojik çalışmaların ülkemizde de yapılması gerekliliği açıktır. Köklü bir tarihe sahip olan medeniyetimizin bizlere miras bıraktığı eğitim kültürümüz ve bulunduğumuz zamanda eğitim konusunda hemen her kesimin hissettiği ancak bütüncül bir bakış geliştirmekte yetersiz kaldığı sorunların çözümünde kuşkusuz buna

benzer kapsamlı çalışmaların katkısı olacaktır. Özellikle de öğretmenlerin kendilerini, mesleklerini ve toplumlarını anlamalarına yardımcı olacak bu türden çalışmalar sorunların çözümünde temel teşkil edecek türdendir.

EĞİTİMDE POLİTİKA ANALİZİ DERGİSİ

[JOURNAL OF POLICY ANALYSIS IN EDUCATION]

Yazarlara Bilgi

Eğitimde Politika Analizi dergisine gönderilen makaleler önce amaç, konu, içerik, genel yayım ve yazım kurallarına uygunluk yönlerinden Yayın Kurulu'na incelenir. Uygun bulunmayan makaleler değerlendirilmeden yazarlarına iade edilir. Yayımlanmasının olanaklı olduğuna karar verilen makaleler, bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere, en az iki hakemin görüşüne sunulur. İki hakem tarafından değerlendirilen makalelerde hakemler arasında görüş ayrılığı olduğunda makale üçüncü bir hakeme gönderilir. Makale ikiden fazla hakeme gönderilmiş ise, çoğunluğun görüşü esas alınır. Bir makalenin dergide yer alabilmesi için hakemlerin 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 ve 12 punto Times New Roman yazı karakteri kullanılarak yazılmalıdır. Kaynaklar, tablolar ve şekiller dâhil bir makale toplamda 6000 - 8000 kelime arasında olmalıdır. Yazarlar her sayfada sayfa numaralarını belirtmelidirler. Araştırma dili Türkçe veya İngilizcedir. Gönderilen tablo, şekil, resim, grafik ve benzerlerinin derginin sayfa boyutları dışına taşmaması ve daha kolay kullanılmaları 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) 120-150 kelime arası Türkçe öz ve 3-5 kelime arası Anahtar Kelimeler, 120-150 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 aracı/ları, verilerin çözümlemesi] 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.

- Her alıntı bir kaynağa, her kaynak metnin içerisinde bir alıntılanmaya sahip olmalıdır. Yazım stili için yazarlar APA 6 (Publication Manual of the American Psychological Association) yazım stilini kullanmalıdırlar. 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 **editor.epa@gmail.com** 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 yayınlanmadığı ve yayım için gönderilmediğine dair bir ifadeyi elektronik postasına eklemelidir. Yayımlanmak üzere kabul edildiği takdirde, Eğitimde Politika Analizi dergisi, makalelerin bütün yayım haklarına sahip olacaktır. Yayımlanan yazıların içeriğinden, alıntı ile telif hakkı olan şekil ve görsellerden yazarlar sorumludur.

