Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

Sakarya University The Journal of Education Faculty

20
(Aralık 2010)

ISSN: 1 303-0310

www.ef.sakarya.edu.tr/dergi

SAÜ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF SAU EDUCATION FACULTY
Sayı: 20
Güz / Aralık 2010

Sahibi / Owner
Eğitim Fakültesi Adına
Prof. Vahdettin SEVİNÇ

Editor
Doç. Dr. İsmail GÜLEÇ

Düzenleme / Administrative Coordinator
Doç. Dr. İsmail Güleç
Arş. Gör. Tuğba Demirtaş

Her hakkı saklıdır. Dergide yer alan yazılardan kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir. Yazıların her türlü sorumluluğu yazarlarına aittir. Dergiye yayınlanmak üzere gönderilen yazılar yayınlansın veya yayınlanmasın iade edilmez.

Haberleşme / Information
SAÜ Eğitim Fakültesi
54300 Hendek / Sakarya
www.ef.sakarya.edu.tr
Mail: ef@sakarya.edu.tr

Bilim Kurulu /Advisor Board

Prof. Vahdettin SEVİNÇ	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. H. Binnaz BAYTEKİN	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Namık AÇIKGÖZ	Muğla Üniversitesi
Prof. Dr. Dursun Ali AKBULUT	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Ülker AKUTAY	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet ALPARGU	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Ersin ALTINTAŞ	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Hüsamettin ARSLAN	Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. İbrahim ATALAY	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Ali BİRİNCİ	Polis Akademisi
Prof. Dr. Osman ÇEREZCİ	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Murat DARYAL	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Ali GÜLER	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Osman GÜNDOĞAN	Muğla Üniversitesi
Prof. Dr.Aytekin İŞMAN	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. M. Durdu KARSLI	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Remzi Savaş KINCAL	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Enver KONUKÇU	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Selahattin ÖĞÜLMÜŞ	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Doğan ÖZLEM	Muğla Üniversitesi
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK	Marmara Üniversitesi
Prof. Dr.Bahattin YEDİYILDIZ	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Engin YILMAZ	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Erdal ZORBA	Muğla Üniversitesi

20. Sayının Hakemleri

Prof. Dr. Ersin ALTINTAŞ	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Ali GÜLER	İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Engin YILMAZ	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Nurettin ŞİMŞEK	Ankara Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Murat İSKENDER	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Melek MASAL	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Osman TİTREK	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr Ömer Faruk TUTKUN	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç .Dr. Ayşe Zeynep AZAK	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Tahsin İLHAN	Gazi Osman Paşa Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ebru KILIÇ ÇAKMAK	Gazi Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Suat UNGAN	Dumlupınar Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÖZDEMİR	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Alpaslan OKUR	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Hamza ÇALIŞIÇI	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Enfel Doğan	İstanbul Üniversitesi

İÇİNDEKİLER

Teknoloji Destekli Öğretimin Türkçe Eğitimi Bölümü Öğrencileri Tarafından Nasıl Algılandığının İncelenmesi
Adnan KARADÜZ, Ahmet BAYTAK 7

Farklı Programlardaki Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması: Rize Üniversitesi Örneği
Fatih CAMADAN, Ahmet DUYSAK 30

Öğrenci Seçme Sınavına (Öss) Girecek Öğrencilerin Matematik İlgisi Üzerine Bir Çalışma
Hasan Hüseyin AKSU 43

Öğrencilerin Fonksiyonlarda İşlemler Konusuna Grafikler Üzerinden Yaklaşımlarının İncelenmesi
İlyas YAVUZ, İbrahim KEPCEOĞLU 59

Akademik Koçluk Sisteminin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi
Kerim KARABACAK 81

Uzaktan Eğitimde Uzaklığın Boyutları Ve Tasarımı: Coğrafi Uzaklığa Karşın Transaksiyonel (Psikolojik Ve İletişimsel) Uzaklığın Azaltılması
Mehmet Barış HORZUM 95

Öğretim Kademesine Göre Öğrencilerin Hikâye Unsurlarına İlişkin Beklentileri
Mustafa BAŞARAN 119

21. Yüzyılda Okul Yöneticisinin Niteliği: Öğretim Liderliği
Yasemin AKSOYALP 140

Kuşaklar Arasındaki İletişimde Etkili Ve Kalıcı Dil Eğitiminin Önemi
Yıldız KOCASAVAŞ 151

Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Bibliyografyası (1-20. Sayılar)
Tuğba Demirtaş, Betül Keray, Zehra Güden 161

Kitap tanıtma: Otantik Öğrenme
Zeynep İleri 225

Makale Yazım Kuralları

1. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi altı ayda bir olmak üzere yılda iki kez yayınlanan ulusal, hakemli ve bilimsel bir dergidir.

2. Eğitim Bilimleri ile alan eğitimi ve öğretimine katkı sağlayacak nitelikteki, özgün makale ve kitap tanıtımlarının yanı sıra seminer, konferans ve sempozyum değerlendirmlerini yayınlar.

3. Makalelerde daha önce başka bir yerde yayınlanmamış, tezlerden üretilmemiş veya başka bir yere söz verilmemiş olma şartı aranır.

4. Tercih edilen dil Türkçe olmakla birlikte yaygın Batı dillerinde yazılmış makaleler de yayınlanır.

5. Dergide hangi makalelerin yayınlanacağına hakem raporlarına göre editör ve editör yardımcısı karar verir.

6. Makaleler A4 kâğıdının bir yüzü kullanılmak suretiyle çift aralıklı olarak yazılmalıdır. Mümkünse makaleler 10.000, kitap tanıtmaları 1.500 kelimeyi geçmemelidir.

7. Makale özetleri 150-200 kelime arasında olmalı, 200 kelimeyi geçmemelidir. Ayrıca 500-550 kelime arası İngilizce genişletilmiş özet makalenin sonuna eklenmelidir.

8. Dipnot verme ve kaynakçada APA sistemi uygulanır. Dipnot ve kaynakların yazımı konusunda, yöntem bakımından kendi içinde tutarlı olması, dergi ve kitap adlarının eğik/ince, makale başlıklarının ise "tırnak" içinde, ilk harfler büyük harfle ve düz olarak yazılması gerekmektedir. Kaynaklar metnin sonunda, yazarların soyadına göre alfabetik olarak yazılmalı; eserin yayınevi ve makalelerin sayfa aralıkları belirtilmelidir. Atıf yapılmayan çalışmalara kaynaklar kısmında yer verilmemelidir.

9. Yazımda, özel durumlar dışında, *TDK Yazım Kılavuzu* esas alınır.

10. Dergiye gönderilen yazılar iade edilmez. Yazısı yayınlanan yazarlara dergiden iki adet gönderilir.

11. Başvurular disketiyle birlikte bir nüsha halinde Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Hendek Sakarya adresine veya dergi@ef.sakarya.edu.tr elektronik posta adresine ek olarak gönderilmek suretiyle yapılır.

TEKNOLOJİ DESTEKLİ ÖĞRETİMİN TÜRKÇE EĞİTİMİ BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİ TARAFINDAN NASIL ALGILANDIĞININ İNCELENMESİ

Adnan KARADÜZ* **Ahmet BAYTAK****

ÖZET

Teknolojideki gelişmeler eğitimin her alanında teknolojilerin daha çok kullanılmasını ve hızla yaygınlaşmasını sağlamaktadır. Bu süreçte öğretmen ve öğrencilerin öğretim teknolojilerini kullanma becerilerinin niteliği ve seviyesi oldukça önemlidir. Eğitim sürecinde bireylerin özellikle bilişim teknolojilerine yönelik bilgi düzeyleri ve kanaatleri onların öğretim teknolojilerinden yararlanmasını etkilemektedir. Öğrenme ve öğretme ortamlarında kimin bilişim teknolojisinden nasıl, ne ölçüde yararlanabildiği önceki zamanlarda olduğu gibi bugün de sorgulanması gereken bir durumdur.

Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğrencilerin eğitimde bilgisayardan yararlanma düzeyleri ve onların bu konuda aldıkları eğitimin irdelenmesi gerekir.Türkçe Eğitimi bölümü öğrencilerinin sayısal yapı olarak algılanan bilgisayardan ne ölçüde yararlanabildiği merakı bu araştırmanın yapılmasının nedenlerinden birisidir. Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretmenliği bölümünde eğitim gören öğrencilerin bilgisayar destekli eğitimin derslerdeki uygulamalarına yönelik bakış açılarını tespit etmektir. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin genel görüşleriyle birlikte, kız ve erkek öğrenciler arasındaki teknoloji kullanma farklılıkları da bu çalışmada incelenmiştir. Bu çalışma, 2009-2010 eğitim öğretim döneminde Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü ikinci sınıfında birinci ve ikinci öğretim öğrencileriyle yapılmıştır. Anket ve açık uçlu sorular ile elde edilen veriler, hem nitel hem de nicel olarak analiz edilmiştir.

Anahtar sözcükler: Türkçe öğretmenliği, bilgisayar destekli öğretim, öğretmen adayları, öğretmen eğitimi

AN ANALYSIS OF PERCEPTIONS OF THE STUDENTS IN THE TURKISH EDUCATION PROGRAM ABOUT TECHNOLOGY SUPPORTED INSTRUCTION

* Yrd. Doç. Dr.,Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü.
**Yrd.Doç. Dr., Harran Üniversitesi, Mühendislik Fakültesi, Bilgisayar Mühendisliği Bölümü.

ABSTRACT

The development in education and technology has promoted use of technology in instruction. In this integration process, the quality and level of the teachers and students' skills of educational technology is very important. During the education, individuals' prior experiences and their knowledge about information technologies affect their use of educational technologies. In the learning and teaching environments, who should use technology and in what level and how is still important as it was before.

In the teacher preparation programs, how students are using technology and the education they have received about that should be evaluated. Thus, the one of the purpose of this study is to explore how students in Turkish education program use computers which have mathematical structure. The main purpose of this study is to find how students in Turkish Education major views computer supported education and how computers can be used in other lessons. In addition to students overall views, this study also explored how girls and boys use technology differently. This study is conducted in 2009-2010 academic year with students in Turkish Education major (Both regular day class and night class students) at Erciyes University. The data of this study is based on survey and open-ended questions and the analysis of this data was, therefore, done with both qualitative and quantitative approaches.

Keywords: Educational technology, teacher candidates, technology integration, teacher education, Turkish Language Arts

GİRİŞ

Eğitim programlarının felsefesi değiştikçe öğrenme ve öğretme kültürü, eğitimde yetiştirilmesi hedeflenen insan niteliği bu değişimden etkilenmektedir.Dewey'nin eğitim modeli (1916) Cumhuriyet Dönemi Türkiye'sindeki köy enstitülerinin yapısında etkili olurken, Skinner ile etkili olan davranışçı eğitim modeli dünyadaki birçok eğitim sisteminde olduğu gibi ülkemizde de öncü rol oynamıştır. Bütün bu eğitim modellerinin öğrenme ve öğretme ortamı, kültürü ve öğretim teknolojilerinden yararlanma durumları kendine özgü olmuştur. Son yıllarda ise Piaget'nin yapılandırmacı öğrenme teorisi Dünya ile birlikte Türkiye'de de eğitim sistemlerinde değişiklere yol açmıştır. Bu değişikliklerle birlikte öğrenci eğitimi yeni boyutlar kazanmış ve onların eğitilmesinden sorumlu öğretmenlerin yetiştirilmesinde kullanılacak stratejilerin eğitimdeki bu farklı bakış açılarıyla değişmesi kaçınılmaz olmuştur.

Eğitimdeki değişmelerle birlikte gelişen dünyada teknolojik alanda da yenilikler baş döndürücü bir hızla devam etmektedir. Özellikle bilgisayar ağlarının internete dönüştürülüp, küresel bir ağ yapısının oluşturmasından dolayı, dünyanın birçok yerindeki işler ve çalışmalar farklı şekle bürünmüştür. Uluslararası çalışan firmalar fazla seyahat yükünden

kurtulmak için sanal veri transferi ve e-posta uygulamalarını tercih etmektedir. Aynı doğrultuda başlıca üniversiteler ve okullar olmak üzere eğitim merkezleri de bu teknolojik değişikliklere ayak uydurmaya çalışmaktadır. Bunun en belirgin özelliği, sınıflarda öğretmenler, artık kara tahtayla yetinmeyip aynı zamanda bilgisayar yanında projeksiyon aletlerini kullanarak daha görsel dersler işlemekte ve öğrencilere bilgisayar üzerinde ödev vererek onların daha farklı ve geniş kaynaklara ulaşmasını sağlamaktadırlar. Fakat daha önceki çalışmalarda da belirtildiği gibi özellikle Türkiye'de davranışçı eğitim sisteminden yapılandırmacı sisteme geçilmesine rağmen bilgisayarlarla uygulanan eğitim aktiviteleri yeni eğitim sistemine göre yapılmasında eksiklikler görülmektedir (Baytak, 2010).

Teknolojinin eğitime entegre edilmesinde öncülük eden gelişmiş dünya ülkelerinde de teknolojinin eğitimde verimli ve etkili kullanılabilmesi için öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bu doğrultuda yetiştirilmeleri temel şart olarak görülmüştür. Bu bağlamda, uluslararası eğitim organizasyonları ve kurumları yaptıkları akademik bildirilerden yeniçağın öğretmenlerinin belli donanım ve kabiliyetlere sahip olmaları gerektiğini belirtmektedirler (ISTE, 2008). Çünkü geçen her yıldan farklı olarak, sınıfa gelen öğrenciler yeni teknolojik aletlerle ve bu alandaki ekstra kabiliyetlerle sınıfa gelmektedirler. Örneğin, daha birkaç yıla kadar lüks olarak kabul edilen cep telefonları ve dizüstü bilgisayarları şu anda öğrenciler tarafından yaygın olarak kullanılmaktadır. Teknolojinin içinde yetişen bu neslin teknolojiye bakışı, algısı da daha zengin olmaktadır. Bu çerçevede yeni yetişen öğrenciler de bilgisayar kullanımında öğretmenlerinden daha önde olabilmektedirler.

Türkiye'de de gelişen teknolojiye ve sunulan eğitim modellerine paralel olarak birtakım yenilikler okullarda uygulanmaya başlanmıştır. Özel okullar kendi çabaları ve kaynaklarını kullanarak sınıflarına teknolojik aletler entegre ederken Milli Eğitim Bakanlığının yaptığı ulusal bir projeyle (her öğretmene bir bilgisayar kampanyası, MEB 2006) sınıflara ve öğretmenlere yeni teknolojileri bulundurma imkânı sunulmuştur. Aynı çerçevede bilgisayar fiyatlarının alınabilir seviyeye düşmesi neticesinde birçok öğretmen ve hatta bazı ortaöğretim öğrencileri bilgisayar sahibi olmuşlardır. Buna ek olarak, çeşitli yerlerde sunulan genel ağ erişebilirliliğiyle (yerleşkeler, kütüphaneler ve internet kafeler) öğretmen ve öğrenciler bilişim teknolojileriyle en yeni bilgileri kullanmaya başlamışlardır. Bilişim teknolojisiyle tanışan bütün kitlelerle birlikte eğitimcilerin, üniversite öğrencilerinin teknolojiyi nasıl algıladıkları, hangi amaçlara yönelik kullandıkları çok daha önemlidir.

Sosyal anlamdaki gelişmelerin bir sonucu olarak eğitim fakültelerine gelen öğrencilerin daha önceki meslektaşlarına kıyasla teknolojik anlamda daha fazla bilgi ve beceriyle üniversite hayatlarına başlamaktadırlar. Beş yıl öncesinde üniversiteden mezun olan öğrenciler arasında bilgisayar klavyesine hiç dokunamamış öğrenciler varken, son dönemlerde üniversiteye başlayan öğrencilerin birçoğu temel bilgisayar programlarını kullanabilmekte, genel ağdan yararlanabilmektedir. Bu bağlamda daha önceki yıllarda mezun olan öğretmenlerin temel bilgisayar becerilerine ne ölçüde sahip oldukları, öğrenme ortamlarında teknolojiyi derslere etkili şekilde ne kadar entegre edebildikleri ise merak konusudur. Bu bakımdan eğitim fakültesindeki öğrencilerin öğretmenlik mesleğine başlamadan önce bilişim teknolojilerini kullanma yeterlikleri, teknoloji algıları ve bilişim teknolojilerini derslerde nasıl kullanılacağı ile ilgili öngörüler araştırılmalıdır.

Türk Eğitim Sisteminde son yıllarda beceri odaklı yapılandırmacı eğitim modelinin benimsenmesiyle öğretmen ve öğrenci rolleriyle öğrenme ve öğretme ortamları değişmiştir. Çoklu ve zengin öğrenme ortamlarının bir gereği olarak öğrenci ve öğretmenlerin artık eskisinden çok daha fazla bilişim teknolojisi kullanması gerekmektedir. Sınıf içinde ve dışında öğrencilere verilen öğrenme fırsatları, birçok öğrenme görevi ve projeler onların teknolojiyi amacına yönelik olarak kullanmasını gerektirmektedir. Öğretmenlerin öğrencilere verdikleri proje ve performans görevlerinin niteliği de öğrencilerin bu teknolojiyi kullanma sürecini etkilemektedir. Bu bakımdan değişim sürecinin gerçek sorumlusu ve uygulayıcısı olan öğretmenlerin teknolojiden yararlanma düzeylerinin geliştirilmesi gerekir. Bu bağlamda eğitim fakültelerinde verilen eğitimle öğretmen adaylarını ne ölçüde mevcut anlayışa göre hazırlandığının sorgulanması gerekir.

Türkçe öğretiminde de öğretim teknolojileri kullanımı uygulanan programdaki öğrenme öğretme anlayışına bağlı olarak benimsenmektedir. Türkçe derslerinde daha çok bilginin öne çıktığı önceki programlarda Türkçe ders kitabı ve yardımcı kaynak olarak kullanılan dil bilgisi kitapları dersin kaynaklarının sınırlarını oluşturmuştur. Öğrenme ortamları, öğretmen merkezli, tahtanın ve tebeşirin kullanıldığı bir atmosfere sahipti. Son yıllarda ise eğitimde ve teknolojilerdeki değişmelerle öğrenme ortamlarında öncekilere ilave olarak bilgisayar ve projeksiyonla daha fazla teknikler, yöntemler kullanılmaktadır.

Bu değişim sürecinde bütün alanlarda olduğu gibi Türkçe eğitiminde de öğretim teknolojilerindeki yenilikleri takip edebilen ve amacına yönelik kullanabilen öğretmenlerin yetiştirilmesine çalışılmaktadır. Bugünün değil, yarının şartlarına uygun öğretmen yetiştirilmesi hedeflerinin yakalanabilmesi için öğretim teknolojilerini tanıyıp kullanabilen

öğretmenlerin yetiştirilmesi gerekir. Bu sebeple bu araştırmayla, eğitime yeni başlayan Türkçe öğretmeni adaylarının teknoloji destekli eğitim ve eğitim teknolojileri terimlerini tanımlamaları ile teknoloji destekli eğitimin eğitime etki algıları incelenecektir.

Literatür Taraması

Bilişim teknolojisinin eğitimde yoğun bir şekilde kullanılmaya başlanması, eğitim teknolojilerinde yapılan akademik çalışmalar geçmişe oranla artış göstermiştir. Her ne kadar ilk zamanlarda birçok araştırmacı, teknolojik ortamda öğrenme ile tebeşirin etkin olduğu durumlardaki klasik yani sınıf ortamındaki öğrenmeleri karşılaştırmaya çalışmışsalar da son dönemde yapılan çalışmalar daha çok teknolojinin eğitimdeki etkisi kabul edilerek, neyi nasıl kullanılması üzerinde çalışmalar ağırlık kazanmaya başlamıştır. Bu dönemde bazı çalışmalarda teknoloji destekli öğretimle öğrencilerin öğrenmelerinin nasıl değiştiği üzerine durulurken (Cohen, 1988; Council, l988; Kozma, 2003) bazı çalışmalarda ise teknoloji kullanılan sınıflarda öğrenci motivasyonun nasıl arttığını gösterilmeye çalışılmıştır, (Mistler-Jackson & Songer, 2000; Susskind, 2005). Son zamanlarda ise öğretmenlerin teknoloji destekli derslere öğretmenlerin nasıl baktıkları incelenmiştir. (Chan-lin et al, 2006; Ivers, 2002; Schoepp, 2004). Gulbahar ve Güven'nin (2008) çalışmasıyla da özellikle Türkiye'deki öğretmenlerin bilgi teknolojilerini kullanma ve bunlara bakış açıları incelenmiştir.

Teknoloji destekli eğitim ya da buna yakın olarak kullanılan öğretim teknolojileri ya da bilgisayar destekli eğitim kavramları işlev açısından eğitim araştırmacıları tarafından farklı farklı açıklanmıştır. Bazı araştırmacılar teknoloji destekli eğitimde temel amacın teknolojinin bir araç olarak eğitim ve öğretimde kullanılmasını ifade ederken, bazı araştırmacılar da teknolojinin dersin bir parçası olması gerektiği, yani teknolojinin bir öğretim metodu ya da stratejisi olarak kullanılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda yapılan çalışmalardan olan Chan-Lin'nin öğretmenlerle yaptığı araştırmada, öğretmenlerin çoğunun sınıf içerisinde yapılan teknoloji entegrasyonundaki teknolojiyi sadece bir araç olarak gördükleri saptanmıştır. Bu öğretmenlerin sınıf içi davranışları incelendiğinde teknolojiyi sadece ders materyali geliştirmede ve öğrenci başarılarını ölçmede kullandıkları görülmüştür (2006). Aynı çerçevede yapılan başka bir çalışmada ise (Kuo, 2008) sınıf içerisinde kullanılan teknolojinin bir araçtan öteye gidemediği ve ders anlatımı için başka öğrenme ve öğretme metotların da kullanılmasının şart olduğunu öne sürülmüştür

Başta da belirtildiği gibi bazı araştırmacılar, sınıfta kullanılan teknolojinin öğretim için bir araç olmaktan daha fazla olduğu yani aynı zamanda bir

öğrenme metodu olarak da eğitimin bir parçası olması gerektiğini belirtmişlerdir Cohen (1988). Bir başka araştırma sonucunda da öğrencilerin öğrenme yeteneklerinin gelişmesi için, öğretmenlerin teknolojiyi sınıfta bir öğretim stratejisi olarak kullanması şart olarak görülmüştür (Council, 1988).

Yukarıda bahsedilen bu iki farklı bakış açısının ortası olarak kabul edilen bir sonuçta Ivers (2002), kendi alanlarında özgüvenleri oluşmuş öğretmenlerin teknolojiyi sadece bir araç ya da ders stratejisi olarak kullanma değil, her iki şekilde de kullanmaları gerektiğini ifade etmiştir. Bu noktada Ivers ilginç bir sonuca ulaşmış ve özgüveni az olan öğretmenlerin teknolojiyi derslerde sadece bir araç olarak kullandıklarını saptamıştır. Schoepp, bu noktada başka önemli tespitte bulunmuş ve teknolojinin nasıl entegre edilmesi konusunda vizyon ve bilgisi olmayan öğretmenlerin bakış açılarından dolayı teknolojinin eğitimdeki rolü farklı olarak algılanmakta olduğunu ifade etmiştir (2004).

Ana dil öğretim ortamları, geçmişte olduğu gibi bugün de teknoloji kullanmayı gerektirir. Çünkü öğretim teknolojileri öğrencilerin birçok kanaldan öğrenmesini sağlar. Bu yüzden ana dili eğitiminde teknolojiyi amacına yönelik ulaşmasını becerebilen öğretmenlere ihtiyaç vardır. "Eskiden ana dil öğretimi daha çok yazılı materyale dayalı olarak yapılırdı. Çağımızda teknolojinin gelişmesi sonucu resim ve şekiller, film şeritleri, projeksiyon, radyo ve televizyon gibi araçlar öğretmen ve öğrencilere çalışmalarında büyük ölçüde yardımcı olmaktadır." (Kavcar, Oğuzkan ve Sever (1993). Demirel'e (2005) göre öğrenme ve öğretmen etkinlikleri ne kadar çok duyu organına hitap ederse öğrenme olayı da o kadar kalıcı ve izli olmakta, unutma da o kadar geç olmaktadır. Dil sosyal bir olgu olduğundan öğrenilmesinde ve öğretilmesinde sosyal etkileşimlerin gerçekleşmesini sağlayacak öğretim yöntem ve teknolojilerinin kullanılacağı ortamlar oluşturmak gerekir.

Sosyal bir olgu olan dilin öğretiminde, ana dili eğitiminde, teorikten daha çok uygulamaya yönelik, öğrencilerin kendilerini gerçekleştirebildiği öğrenme ortamlarının düzenlenmesi gerekir. Bunun için de öğretim teknolojileri, amacına uygun ve yeterli miktarda kullanılarak öğrenciler etkin hale getirilir. Önkaş'a (2008) göre "Türkçe öğretimi, teknoloji kullanımı ile daha nitelikli ve kalıcı öğrenmeyi sağlayabilir. Şöyle ki; anlatma becerilerinden konuşma ve yazma, anlama becerilerinden okuma ve dinlemenin nitelikli olması, öğrencilerin gelişimi için oldukça önemlidir."

Türkçe dersinin öğrencilere her türlü öğrenme fırsatı verecek şekilde tasarlanabilmesi için bilişim teknolojilerinden çok yönlü olarak yararlanılır. Bilişim teknolojileriyle öğrencilerin işitsel, görsel ve her türlü öğrenme

kaynaklarına ulaşabilmesi, kendilerinin ödev ve projeler, sunumlar hazırlamalarına imkân sağlanır. Türkçe dersi için öğrencilerin bilgisayarın sunduğu zengin görsel ve işitsel materyallerden yaralanması gereklidir. Bu tarz zengin öğrenme görevleri öğrencilerin çoklu ortamlarda öğrenme yaşantıları geçirmesine fırsat verir. Kulik ve Clark (akt. Akpınar, 1999:108) metin, resim, grafik, video, canlandırma ve sesin birlikte kullanıldığı çoklu ortamların öğrenme ortamlarını geleneksellikten kurtarıp öğrenmeyi artırdığını söylemektedir.

Türkçe dersi dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yürütülmektedir. Bu becerilere ait kazanımlar çeşitli öğrenme etkinlikleriyle konuya uygun hazırlanan öğretim teknolojileriyle öğrencilere kazandırılır. Şengül ve Yalçın'a (2003) göre "Türkçe öğretiminde, öğrenilecek konunun analiz edilip öğrenilmeye uygun bir yapıya kavuşturulması, konunun en etkili bir şekilde aktarılabilmesi için uygun materyallerin seçilmesi, derste kullanılan araçların etkililiğini ve öğrencilerin başarı durumlarını ortaya koyup uygun değerlendirme yöntemlerinin kullanılması amacıyla eğitimi teknolojisinden yararlanmak mümkündür." (akt. Şahin 2009: 320).

Türkçe derslerinde bilgisayarın sunduğu zengin içerikten yararlanılması öğrencilerin mutlu oldukları öğrenme ortamlarında, kalıcı öğrenmeler geçirmelerini destekler. Hareketli resimler, videolar, slaytlar, sesler, efektlerden dersteki konulara göre amacına uygun ve gerektiği ölçüde yararlanmak gerekir. Bilgisayar ortamları dış dünyadaki birçok şeye öğrencilerin sınıf ortamında ulaşmasına fırsat verir. "Bugün bilgisayar teknolojisi metin, müzik, resim, hareketli resim ve video gibi iletişim örüntülerini kolayca işleyebilir hâle getirmiş ve bu olanakları her kullanıcının hizmetine sunmuştur." (Akpınar, 1999: 34).

Türkçe dersinin hangi bölümünde ne amaçla, dil becerilerine yönelik kazanımların, öğrencilere bilgisayar teknolojisinden nasıl kullanılarak aktarılacağı da oldukça önemlidir. Resim, metin, ses, müzik video vs. gibi öğelerin kullanılma amacı Türkçe dersinin temel hedefleri bakımından uyuşmalıdır. Akpınar'a (1999) göre bu ögeler dikkat çekmede, güdülemede, bilgi kaynağına ulaşmada, ipuçları ve dönüt vermede soru sormada, bilgiyi somutlaştırmada, benzetim yapmada, bir organizasyonda kullanılabilir. Bu bakımdan Türkçe öğretmenlerinin, dersin temel hedeflerine yönelik olarak bilişim teknolojisinden yararlanabilme bilgi ve bilincini taşıması gerekir. Eğitim fakültelerinde bilişim teknolojisinin öğretimde kullanılma durumu, öğrencilerin bu bilinci ve algıya ulaştıracak eğitim ve donanımda olmalıdır.

Yukarıda da bahsedildiği gibi, bu alanda daha önce yapılan çalışmalarla genel olarak öğretmenlerin teknoloji destekli öğretime nasıl baktıkları

incelenmiş ve test edilmiştir. Fakat yapılan diğer yakın çalışmalara da bakıldığında öğretmen adaylarının özellikle Türkçe öğretmen adaylarının teknoloji destekli öğretim konusundaki bakış açıları yeterli şekilde Türkiye'de araştırılmadığı görülecektir. Bundan da ötesi, bu çalışma sadece öğretmen adaylarının teknoloji destekli eğitimi nasıl gördükleri ile yetinmeyip aynı zamanda daha derin bir yaklaşımla öğretmen adaylarının teknoloji destekli öğretimi nasıl tanımladıkları da irdelenmiştir, Bir diğer husus ise dijital bölünmüşlük olarak tarif edilen ve teknolojiye daha yatkın olan yeni kuşağın, üniversiteye girmeden bile teknolojiyi kullanma anlamında daha önceki yıllarda mezun olan öğretmen adaylarına göre daha önde olduklarıdır. Bu durum öğrencilerin bilişim teknolojilerinden nasıl ve nerelerde yararlandıklarını Türkçe eğitiminde nasıl kullanacaklarına yönelik kanaatlerin ortaya konmasını gerektirmektedir. Bu doğrultuda aşağıda listelenen üç temel araştırma sorusu bu çalışmaya yön vermiştir.

Araştırmanın Problem Cümlesi

1. Öğretmen adaylarının BDE'ye yönelik bilgi, deneyim ve algıları nasıldır?

Araştırmanın alt problem cümleleri

1. Kız ve erkek öğretmen adaylarının temel bilgisayar kullanma becerileri nasıldır ve bu beceriler arasında farklılık var mıdır?
2. Öğretmen adayları BDE kavramını nasıl tanımlamaktadır?
3. Kız ve erkek öğretmen adaylarının Türkçe öğretiminde BİT kullanımına yönelik görüşleri nedir?

Yöntem

Bu araştırma hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerine göre desenlenmiştir. Nicel araştırma modellerinden tarama modeliyle, nitel araştırma modellerinden durum araştırmasına göre desenlenmiştir. "Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, kişi ya da nesne olduğu gibi kendi koşulları içinde tanımlanır." (Karasar, 1999: 77) Durum çalışması güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemidir. (Yin, 1984, akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008: 277) Birinci ve üçüncü araştırma sorusuna veri toplamak için anketler kullanılmış, bu anketlerle elde edilen verilerin analizi frekans/yüzde olarak tanımlanmıştır. Bu yönüyle araştırma nicel tarama modelindedir. Araştırmanın ikinci ve üçüncü sorusuna cevap bulabilmek için ise yapılandırılmış mülakattan yararlanılmış, öğrencilere açık uçlu sorular

sorularak yazmaları istenmiştir. Elde edilen veriler nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu yönüyle de araştırma, nitel durum araştırması desenindedir.

Veri Toplama Araçlarının Tanıtılması

Araştırmanın birinci sorusunda yer alan öğrencilerin temel bilgisayar becerilerinin araştırılması için hangi programları ne tür sıklıkta kullandıklarına yönelik bir anket hazırlanmıştır. Bu ankette kız ve erkeklerin hangi zaman aralıklarında ne kadar bilgisayar kullandığı, ayrıca Word, Messenger, Facebook, Twitter vs. gibi programları da ne kadar kullandığı yer almaktadır. Bu anketle öğrencilerin bilgisayarda ilgi alanlarının nelerden oluştuğu, temel bilgisayar becerilerinin içeriğinin ne olduğu anlaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın ikinci sorusunda yer alan bilgisayar tanımlamalarına ilişkin görüşlerine cevap bulabilmek için ise öğrencilerle iki sorudan oluşan yapılandırılmış mülakat tekniği yapılmıştır. Onlardan BDE'yi tanımlamaları ve ne amaçla kullanıldığı istenmiştir. Araştırmanın üçüncü sorusunda ise öğretmen adaylarının Türkçe öğretiminde BİT kullanımına ilişkin görüşleri araştırılmıştır. Bu soruya cevap aramak için ise beşli Likert tipi anket ve yapılandırılmış mülakattan yararlanılmıştır. Beşli likert tipi ölçekle hazırlanan anket maddelerine öğrencilerin ne ölçüde katılıp katılmadıkları sorulmuştur. Bir sorudan oluşan yapılandırılmış mülakatla Türkçe derslerinde BİT'in nasıl ve nerelerde kullanılacağı sorulmuştur.

Öğrencilerden mülakat yoluyla elde edilen veriler nitel araştırma yöntemleriyle analiz edilmiştir. Öğrencilerin teknoloji destekli eğitimi tanımlamalarına yönelik olarak elde edilen veriler betimsel olarak tanımlanmıştır. Verilerin derinlemesine analizi için öğrencilerin anket sonuçları yazdıkları metinlerle karşılaştırılmıştır. Teknoloji yetenekleri ile ilgili ilk kısım, temel bilgisayar becerileri, Office programlarının kullanımı ve sosyal paylaşım sitelerini kullanımı ölçmektedir. Bu temel teknoloji yetenekleri soruları bu araştırmayı yapan yazarlar tarafından hazırlanırken, öğrencilerin bakış açıları ile ilgili sorular ilgili literatürden yararlanarak hazırlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2008) belirttiği gibi öğrencilerin yaptıkları yorumlar tematik olarak incelenmekle birlikte aynı zamanda öğrencilerin ifade ettikleri görüşlerin bazıları aynen aktarılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Bölümü 2. Sınıf öğrencileridir. Çalışma grubu 1. ve 2. öğretim programında eğitim gören gönüllü olarak ankete katılmak isteyen öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya her iki sınıftan toplam 55 tane öğrenci katılmış ve bunlardan 29 tanesi kız öğrenci 26 tanesi de erkek

öğrencidir. Çalışma grubunda yer alan öğrenciler sosyo-kültürel ve ekonomik bakımdan değişik özellikler taşıyan ailelerden gelmektedir. Öğrenciler şehir merkezinden olduğu gibi kasaba ve köylerden de gelmektedir. Ailelerin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel durumları bilgisayar kullanma durumlarını etkilediğinden araştırmanın çalışma grubunda her seviyeden öğrencinin grupta yer alması düşünülmüştür. Örneklemdeki öğrencilerin aileleri ise benzer ve farklı gelir düzeyinde bir karışım oluşturmaktadır.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine yönelik elde edilen veriler üç başlık altında ele alınıp incelenecektir. Birinci bölümde öğrencilerin temel bilgisayar becerileri incelenecek, ikinci bölümde bilgisayar teknolojisini ve bazı programları ne amaçla kullanacakları, teknoloji destekli öğretimi nasıl tanımladıkları üzerinde durulacaktır. Son olarak da kendi bakış açılarıyla teknoloji destekli Türkçe öğretimi hakkındaki görüşler yansıtılacaktır. Ayrıca her kategori içinde cinsiyet farklılıkları karşılaştırılacaktır.

Temel Bilgisayar Becerileri

Tablo 1. Öğrencilerin bilgisayarı kullanma sıklıkları ve seviyeleri

Bilgisayar kullanmanız nasıl? (%)	Çok iyi bilirim		İşime yaradığı kadar bilirim		İdare eder		Çok bilmem	
	K 0	E 16	K 31	E 36	K 24	E 32	K 45	E 16
Hangi sıklıkta bilgisayar kullanırsınız? (%)	Günde birkaç kez		Haftada bir kaç kez		Ayda birkaç kez		Yılda bir kaç kez	
	K 14	E 68	K 66	E 28	K 17	E 4	K 13	E 0

Tablo 2. Öğrencilerin hangi programları ve siteleri ne oranda kullandıkları

Anket ve görüşme sonuçları göstermektedir ki öğrencilerin büyük çoğunluğu üniversite eğitimlerine başlamadan temel bilgisayar kullanma becerilerine sahiptir. Bununla birlikte bu beceriler önemli ölçüde sınırlı düzeydedir.

	e-posta		Facebook		Twitter		Word		Excel		PPT		Blog		Wiki		Web	
	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E
Ders harici, kişisel olarak şu ana kadar bilgisayarda ne tür programlar kullanırsınız (%)	59	80	55	84	3	16	72	60	7	20	69	52	0	24	0	16	0	8
Şu ana kadar derslerde aşağıdaki programların hangisini kullandınız? (%)	17	20	7	24	0	16	93	96	3	20	93	88	0	8	0	8	3	12

Öğrencilere hangi sıklıkta bilgisayar kullandıkları sorulmuş ve erkeklerin %68'i günde birkaç kez kullandıklarını söylerken kızların ancak %14'ü günde birkaç kez kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda geri kalan erkeklerin %28'i, kızların ise büyük bir kısmı haftada birkaç kez ders harici olarak bilgisayarı kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayda birkaç kez kullandıklarını belirten erkeklerin oranı sadece %4 iken kızların %17'si bu kadar az oranda bilgisayarla uğraştıklarını belirtmişlerdir. Daha da ilginci kızların % 13'ü sadece yılda birkaç kez bilgisayarı kullandıklarını söylemişlerdir. Görüldüğü gibi erkek öğrencilerin bilgisayar kullanma durumu kız öğrencilere oranla çok daha fazla ve yoğundur.

Bilgisayardaki temel programların bu çalışmaya katılan öğrenciler tarafından ders harici olarak farklı oranlarda kullandıkları da ortaya çıkmıştır. Örneğin, e-posta ve Facebook gibi toplumda sıkça kullanılan internet uygulamaları, bu çalışmaya katılan öğrenciler tarafından da en çok kullanılan programlar arasında ilk sırayı oluşturmaktadır. Cinsiyet farklılıklarına baktığımızda ise kız öğrencilerin %59'u e-postayı kullanırken erkek öğrenciler için bu oran %80'dir. Facebook gibi sosyal paylaşım ağlarının kullanımı her iki grupta da kızlarda %55; erkeklerde % 84 gibi yüksek ve yaklaşık orandayken Twitter, Blog, ve Wiki gibi Web 2.0 uygulamaları her iki gurupta da az oranda kullanılmakla birlikte kızların erkeklere oranla daha çok kullandıkları saptanmıştır. Twitter kullanımı kızlarda %3 erkeklerde % 16 oranındadır. Bu sonuçlara paralel olarak erkeklerin ders harici ancak %60'ı Word programını kullanırken kızlarda bu

oran %72'dir. Aynı şekilde Powerpoint kullanımında da erkeklerin ancak %52'si kullanırken kızların %69'u bu programı kullandıklarını belirtmişlerdir. Anket sonucunda elde edilen bu veriler ayrıca Türk İstatistik Kurumun ülke geneli temel bilgisayar kullanımı sonuçları ile paralellik göstermektedir (TÜİK, 2010).

Öğretmen Adayların BDE Tanımlamaları

Bu çalışmanın bir başka boyutu da çalışmaya katılan öğrencilerden bilgisayar destekli eğitim ve öğretimi nasıl tanımladıklarının araştırılmasıdır. Bu sorunun açık uçlu olarak sorulmasındaki temel amaç, Türkçe öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitim ve öğretimden ne anladıkları ve mevcut dersleri için BDE'nin işlevini nasıl algıladıklarını açıklamalarına fırsat vermektir. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar ve yaptıkları yorumlar detaylı şekilde incelendiğinde, bilgisayar destekli Türkçe öğretimi tanımlanırken farklı temalardan bahsedildiği ortaya çıkmıştır. Bu temalardan bazıları birçok öğrenci tarafından dile getirilirken, bazıları sadece bir iki öğrenci tarafından bahsedilmiştir.

Bu temalar incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğu BDE'nin öğrenme ortamına katkıları üzerinde durmuştur. BDE sayesinde genellikle işitsel öğelerin yanı sıra görsel öğelerle de öğrenmeninsağlandığı, çoklu uyarıcılar kullanıldığını; öğrenmenin kalıcı, verimli, etkili, eğlenceli ve kolay olduğunu belirtmişlerdir.

314. *Öğretimde ne kadar fazla duyuya hitap edilebilirse verim o kadar artar.*

402. *Öğretmenin dersi anlatıp projeksiyon ile konuyla ilgili resimlerle desteklenirse daha verimli olur.*

298. *Bu öğretimle beraber öğrencilerin birden çok duyu organına hitap eder.*

344. *Öğrenci dersi görsel ögelerden yararlanarak konu hakkında fikir sahibi olabilir ve ders eğlenceli bir şekilde işlenebilir. Ayrıca dersin daha farklı ortamda işlenmesi dersin akılda kalıcılığını artırmaktadır.*

431. *Öğrencinin birden fazla duyusuna seslenmek istiyorsak bu öğretim teknolojisini kullanmalıyız.*

356. *Bir öğrencinin duyduğunu anlaması kolay değildir ve duyduklarını kolay unuturlar, ama görsel ögelerden bilgisayarda izledikleri bir konuyu kolay unutmazlar ve daha kolay öğrenirler.*

349. *Bilgisayar destekli eğitim, öğretmenlerin derslerde bazı teknolojik cihazları kullanarak projeksiyon aletleri, yazıcılar ve benzeri teknolojik aletler sayesinde derslerini hem daha kolay hem daha zevkli ve hem de daha anlaşılır olarak işlenmesidir. Bu sayede hem öğrenciler hem de öğretmenler derslerde daha aktif olurlar.*

Öğrenci görüşleri genelde çoklu öğrenme ortamı oluşturulması yönündedir. 314, 431 ve 298 numaralı öğrenciler BDE'yle daha fazla duyu organına hitap edileceğini söylemektedir. Daha fazla duyu organına hitap edilmesi öğrenmenin hızlı kolay ve kalıcı olmasını sağlar. 356 ve 349 numaralı öğrenciler ise birçok duyuya hitap edilen bu öğrenme ortamlarında öğrenmenin daha kolay ve kalıcı öğrenmeyi destekleyeceğini, öğrenmenin daha kolay ve zevkli olabileceğini söylemektedir.

BDE destekli derslerde zamandan tasarruf edilmekte, dikkat canlı tutularak motivasyon artırılmaktadır. Öğrencilerin önemli bir kısmı ise BDE'nin duyuşsal yararlarıyla zamandan tasarruf sağlanacağı, hızlı öğrenme gerçekleşeceği yönünde görüşler belirtirler. Bundan dolayı da öğrencilerin derslerde daha aktif olabileceği ifade edilmiştir.

423. *Bilgisayar kullanımının çok daha yoğun olduğu yerlerde de öğrenciler ödevlerini bilgisayar aracılığıyla öğretmenlerine gönderip zaman açısından tasarruf yapmış olurlar, aynı şekilde öğretmenler için de bu ödevleri kontrol etmek kolaylaşır.*

388. *Bilgisayar destekli eğitim öğrenilecek ve uygulanacak bilgiye daha kısa sürede ulaşma anlamına gelmektedir.*

378. *Öğrencinin teknolojiye hâkim olması ve teknolojiyi etkin bir şekilde kullanması bilgisayar teknolojisini öğrenmekten geçer. Zamandan tasarruf, daha eğlenceli ve çabuk bir öğrenme bu sayede gerçekleşir.*

Öğrenciler bilişim teknolojisiyle öğrenmenin daha kalıcı olacağını söylemektedirler. 423 numaralı öğrenci, ödevlerini öğretmenlere ulaştırmada genel ağın önemli bir işlevini dile getirmektedir. Bu öğrenci, var olan bir sorunun BDE sayesinde zaman kaybetmeden çözüleceğini işaret ederken öğrencilerin yaşadığı bir sorunun bilişim teknolojisi kullanan öğretmenlerle yaşanmadığını üstü kapalı olarak dile getirmektedir. 388 numaralı öğrenci, bilgiye daha çabuk ulaşma; 378 numaralı öğrenci ise bilişim teknolojisi sayesinde öğrenmede zamanın etkili ve verimli kullanılabileceğini ifade etmektedir. Geçekten de bilişim teknolojisinin

kullanıldığı ortamlarda öğrenciler bilgiye daha çabuk ulaşabilmekte, daha hızlı öğrenme gerçekleşmektedir.

Öğrencilerin BDE'nin yararlarına ilişkin olarak dikkat çekme, güdüleme, istek uyandırma gibi duyuşsal boyutlarının varlığını ifade etmektedirler.

355. *Derslerimizde kullanılan projeksiyon derse olan dikkatimiz artırıyor ve kalıcı öğrenmeler sağlanıyor.*

299. *Bilgisayar destekli öğretim öğrencide ilgi ve isteğin uyandırılmasında kullanılmalı.*

315. *Derse motive der.*

402. *İşlenen konuların öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılmasını sağlamak, onların dikkatlerini daha canlı tutma bu derslerin amaçları arasındadır.*

Öğrencilerden bazıları ise BDE'nin derste daha dikkat çekici, motivasyonu artırıcı, öğrenme isteğini artırıcı bir unsur olduğunu ifade etmektedir. 355 numaralı öğrenci projeksiyonla derste dikkatimiz artıyor, 402 numaralı öğrenci dikkatin daha canlı ve sürekli olduğunu ifade etmektedir. 299 numaralı öğrenci ise öğrenmede ilgi ve isteğin uyandığını belirtmektedir. Yukarıda da belirtildiği gibi BDE'yle öğrenme ortamında zengin uyarıcılar kullanıldığını ifade etmektedir. Öğrenmede çoklu ve zengin uyarıcılar kullanılması dikkat, motivasyon, ilgi ve isteği canlı tutar.

BDE'ye aşırı derecede yer verilmesini öğrenciler gereksiz bulmaktadır. Bazı öğrenciler ise aşırı derecede bilgi işlem teknolojisi kullanmanın tekrarlar oluşturduğunu, öğrencilere sıkıcı ve tekdüze geldiğini, öğretmeni tembelleştirdiğini iddia etmektedirler.

367. *Bazı hocalarımız kolaya kaçıyor ve hazırladıkları basit slaytlarla dersi geçiştiriyor.*

401. *Bilgisayar, tepegöz vb. teknolojik aletler derste her zaman yardımcı öge olarak bulunulmalıdır. Asla öğretmenin yerine geçmemeli*

399.*Aşırı kullanımdan sakınılmalıdır. Öğrencinin ve öğretmenin tembelleşmesine katkı vermemeli aksine hızlı ve kalıcı öğrenmeye katkı sağlamalıdır.*

387. *Dersi etkin kılmak amacıyla kullanılmalıdır. Ama bu etkin hale getirme sürecinde sürekli bilgisayar tekniğinin kullanılması dersi sıkıcı hâle getiriyor.*

Öğrencilerin bu ifadeleri bilgi iletişim teknolojisinin kullanılmasıyla ilgili oldukça bilinçli olduklarını göstermektedir. 367 numaralı öğrenci, öğretmenlerin slaytlarla dersi geçiştirmemesi gerektiğini ifade ederken BDE'nin amacına göre kullanılması gerektiğini vurgular. Slaytlarla yazılı bilginin öğrencilere sunulması ya da okunması öğrenciler tarafından tepkiyle karşılanmaktadır. Bilginin aktarılmasında öğrenci öğretmenle birebir, yüz yüze iletişim kurmak istemekte, teknolojinin öğretmenin yerini almaması gerektiği belirtilmektedir. 401 numaralı öğrenci, bilişim teknolojisinin bir araç olduğunu asla öğretmenin yerine geçemeyeceğini açıkça ifade etmektedir. Öğrenciler BDE'nin çoklu öğrenme ortamı oluşturulmasında bir araç olarak görmektedir. 389 numaralı öğrencinin şu ifadesi bu durumun çok somut bir örneğidir:

389. *Sınıfta işlediğimiz derslerde bilgisayar destekli uygulamalar oldukça fazla. Bu dinleyicileri motive etme anlamında da verimli gibi görünüyor. Daha dikkatli daha istekli oluyoruz. Tekrara düşüldüğünde ve bu durum süreklilik gösterdiğinde ise sıkıcı tekdüze bir ders şeklini alıyor.*

Öğrencilerin bir kısmı ise teknoloji ya da bilgisayar destekli eğitim ve öğretimin genel olarak yararları olacağını belirtmişlerdir.

"Bilgisayar destekli eğitim eğitimin çağdaş koşullara göre kolay çabuk anlaşılır ve teknolojik anlamdaki koşullarına uygun işlenmesi anlamına gelmektedir…"

390. *Bilgisayar destekli eğitim derslerin bilgisayar ve teknolojik aletlerin ders içinde ve derse yardımcı kaynak olarak kullanılmasıdır. Bu sayede öğretilen bilgilerin kalıcılığı sağlanacak ve değişen dünyaya öğrenciler adapte edilecektir. Bilgisayar destekli eğitimle günlük hayatımızda gelişecek..."*

372. *Eğitim teknolojisi eğitimde teknolojiyle iç içe olmaktır. Eğitimin her safhasında teknolojiden faydalanmaktadır. Günümüzde teknoloji iyice gelişmiştir ve biz insanlar buna ayak uydurmalıyız. Yaşamımızın her alanında özellikle eğitim alanında teknoloji vazgeçilmez ihtiyacımız olmalıdır…"*

Öğrencilerin bu ifadeleri ise teknolojiye ilişkin genel algıları, bireyin çağın gereklerine göre donanımlı olmasını ifade etmeye yöneliktir. Öğrenciler gelişen bilişim çağına eğitimde de ayak uydurulmasını, gelişmenin ve ilerlemenin bir ölçüsü olarak görmektedir.

Türkçe Derslerinde Bilgisayarın Kullanılmasına Öğrencilerin Bakış Açıları

Araştırmanın bu bölümünde öğrencilerin hangi programları ne oranda kullandığı anket yoluyla tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin BDE'ye yönelik bakış açılarının, bilgi ve deneyimlerinin ayrıntılarını ortaya koyabilmek için bilgisayar programlarının Türkçe derslerinde ne kadar kullanılması gerektiği sorulmuştur.

Tablo-3'te verilen yüzdelikler parantez içinde kullanılan kısaltmalara karşılık gelmektedir. Kesinlikle katılıyorum (KKA), Katılıyorum (KA), Bilmiyorum (B), Katılmıyorum (KM), Kesinlikle katılmıyorum (KKM)

Tablo-3. Öğretmen adaylarının bilgisayar ve programlarının kullanımına bakışları

	KKA (%)		KA(%)		B(%)		KM(%)		KKKM(%)	
	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E
Derste ek olarak videonun kullanılması öğrenmeyi olumlu yönde etkiler	38	38	48	54	10	8	3	0	0	0
Derste ek olarak PowerPoint kullanılması öğrenmeyi olumlu yönde etkiler	41	33	48	58	10	8	0	0	0	0
Derste ek olarak Twitter kullanılması öğrenmeyi olumlu yönde etkiler	17	12	7	24	55	50	10	12	10	3
Derste ek olarak Facebook gibi sosyal ağların kullanılması öğrenmeyi olumlu yönde etkiler	34	17	3	17	31	33	10	21	21	13
Derslerde teknoloji kullanınca derste daha zor organize oluyorum	7	0	10	17	24	33	41	46	14	4
Derslerde hocalar teknoloji kullanınca ilgim dağılıyor	7	4	7	8	17	21	45	63	24	4
Teknoloji ile ders anlatımımda daha fazla ders anlatma yöntemleri kullanabilirim	14	17	48	67	28	17	7	0	3	0
Teknoloji kullanımı bana ders işlemede yeni bakış açıları sağlıyor	21	29	48	63	24	4	3	4	3	0

Tabloya göre öğrenciler derslerde BDÖ'ye önemli ölçüde olumlu bakmaktadırlar. Power point ve video kullanmaya yönelik talep oldukça yüksektir. Ayrıca BDÖ'nün yeni bakış açıları kazandırması, yeni öğrenme yolları sunmasına yönelik öğrencilerde olumlu kanaatler vardır. Sosyal paylaşım sitelerinin öğrenmede kullanılmasına yönelik kanaatlerinde ise kararsızlıklar içersindedirler. Mülakat yoluyla elde edilen veriler de bu tablodaki durumu desteklemektedir.

Yapılandırılmış mülakatla elde edilen öğrenci görüşlerinde, BDE'yle slayt ve çalışma kağıtları yapılması, resimli ve sesli ögelere yer verilmesi (powerpoint), film izletilmesi, sesli ve görsel ögelerden yararlanılması, oyun hazırlama Türkçe dersinde gerçekleştirilebilir.

402. *Dil bilgisi konularında bilgi işlem teknolojilerinden yararlanabiliriz. Metin çalışmaları yaparken yine görsel unsurlardan yararlanabiliriz. Dersin heyecanlı geçmesini sağlamak için videolar, filmler izletebiliriz.*

289. *Türkçe dersinde projeksiyon ve slaytların kullanılması çok önemli hem öğrencinin ilgisini çekmesi açsından hem de dersin anlatılması bakımından.*

329. *Örneğin sıfatlar anlatılırken projeksiyonla bir metin yansıtılır ve içindeki sıfatlar buldurulur.*

355. *Konu anlatıldıktan sonra çeşitli çalışma yaprakları bilgisayar yardımıyla hazırlanabilir.*

405. *Türkçe dersinde dil bilgisi konuları oyunlaştırılarak verilebilir.*

343. *Hikâye okutturulurken arkadan fon müziği verilebilir ya da hikâye bilgisayardan izlettirilebilir.*

367. *Bilgisayar ortamında eğitsel oyunlar hazırlanabilir. Masal hikâye şiir gibi türler derste işleneceği zaman bilgisayardan sesli bir şekilde dinletebiliriz.*

388. *Kompozisyon yazdırmadan çeşitli resimler gösterebiliriz, biliyoruz ki kompozisyon öncesi resimler göstermek öğrencinin hayal gücünü zenginleştiriyor.*

381. *Resimler gösterilerek öğrencilerin konuyla ilgili tahmin yapmaları sağlanabilir. Fon müziği verilerek öğrencilere şiir okutturulabilir.*

366. *Türkçe dersi için hikâye, masal, şiir dinletisi yapılabilir. Bu gibi türler fon müziği eşliğinde verilir. Çeşitli oyunlar hazırlanır, fotoğraflar, videolar, slaytlar verilerek dersin işleniş taslağı değişir.*

Öğrenciler Türkçe derslerinin yazma, okuma, dinleme çalışmalarıyla birlikte, dil bilgisi konularının öğretiminde BDE'den yararlanılması yönünde kanaatler belirtirler. 289 numaralı öğrenci, slaytların kullanılmasının çok önemli olduğun öğrencilerin dikkatini çekmede çok önemli bir uyarıcı olduğunu ifade etmektedir. Öğrencilerin birçoğu ise bilgisayar ortamında çalışma kâğıdı, oyunlar gibi materyaller hazırlanarak öğrenmenin öğrenme sürecini tasarlanması düşüncesindedir. Bu şekilde düşünen öğrenciler BDE'nin bir araç olması gerektiği anlayışına sahiptir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Öğrencilerin bilgisayar destekli eğitimi tanımlamalarında ortaya çıkan yaklaşım ve temalarla mevcut literatür karşılaştırıldığında görülecektir ki

bir paralellik söz konusudur. Bir diğer ifadeyle, Kuo'nun (2008) çalışmasında ortaya çıkan teknolojinin öğretmenler tarafından sadece bir araç olduğu yaklaşımı, bu araştırmada ortaya çıkan dersi kolaylaştırma, bilgi aktarma aracı yaklaşımıyla benzerlik arz eder. Öğrenciler BDE'nin bir araç olması gerektiği, öğrenme öğretme sürecinde amaca dönüşmemesi, öğretmenin yerini almaması yönünde kanaatler belirtirler. Öğrencilerin lisans eğitiminde aldıkları bilgisayar dersleri ve bu derslerde geliştirdikleri materyaller onların bu düzeyde bilinç kazanımları üzerinde etkili olmuş olabilir.

Yükseköğretime başlamadan önce erkek öğrenciler kızlara göre bilgisayar ortamına çok daha fazla zaman ayırmaktadır. Blog, Twitter, Wiki, Facebook, Power Point gibi programları ise hem erkek öğrenciler hem de kız öğrenciler farklı oranlarda kullanmaktadır. Türkçe Eğitimi Bölümü öğrencileri genelde günlük hayatta bilgisayar kullanabilecek alt yapıya sahiptirler. Geleceğin Türkçe öğretmenlerinin bilgisayardaki çeşitli programları kendi amaçlarına göre kullanabilmesi, onların bilişim teknolojisine yakın oldukları, bilişim teknolojisini benimsedikleri, bu alanda temel beceriler kazandıkları anlamına gelir. Bilgisayar kullanmaya yönelik temel becerilere sahip olan ve içeriğe yönelik açıklamalar yapan öğrenciler eğitim fakültesindeki bilgisayar dersleriyle, diğer derslerde bilgisayar kullanılmasını zevkli bulmaktadırlar. Yapılan görüşmelerde öğrenciler, eğitim fakültesinde bilgisayarla işlenen dersleri zevkli bulduklarını, öğrenmenin daha kalıcı ve kolaylaştırıcı olduğunu, öğrenme ve öğretme ortamında mutlu olduklarını ifade etmektedir. Aynı şekilde öğretmenlerle yapılan başka bir çalışmanın sonucunda da, öğretmenler teknolojinin öğretimi klasik yöntemden çıkarıp daha etkin yaptığı ve bunun öğrencilerin öğrenmelerine de etkili olduğu belirtmişlerdir (Holmes, 2001).

Bilişim teknolojisinin eğitimde kullanılması öğrencilerin ifade ettiği gibi öğrenmeyi elbette ki daha hızlı, daha aktif kılacaktır. Tayvan'da en iyi öğretmen ödülü alan öğretmenlerle de yapılan çalışmada öğretmenlerin eğitim kalitesinin yükselmesi için klasik yöntemden çıkıp bilgisayar destekli eğitime geçmesi gerektiğini ifade etmişlerdir (Chan Lin, et al. 2006). Anket yoluyla elde edilen verilerde de öğrenciler bilişim teknolojilerini kullanmanın öğrenmeyi destekleyeceği, öğrenme ortamında dikkatlerinin artacağı yönünde kanaat belirtmişlerdir.

Öğrenme ortamında video, Powerpoint kullanılması yönünde kız ve erkek öğrencileri aynı kanaati taşımaktadırlar. Öğrencilerin derslerde bu programları kullanmaları, konuya yönelik kanaatlerini etkilemiştir. Kız ve erkek öğrencilerin büyük bir çoğunluğu bu programları kullanma beceri ve alışkanlığına sahiptir. Daha önce Amerika'da iki ayrı üniversitede yapılan çalışmada da öğretmen adaylarının Word gibi Office programları iyi

bildikleri fakat grafiksel programlara karşı yetersiz oldukları ve günümüzde öğrenciler arasında yoğun ilgi gösterilen oyun tabanlı programların yeterlice bilinmediği ortaya çıkmıştır (Wang ve Holthaus, 1997). Bundan dolayı da öğretmen adaylarına sunulan temel bilgisayar derslerinin artırılması ve içeriğinin günümüz teknolojik gelişmelere göre düzenlenmesi gerekmektedir (Wang ve Holthaus).

Sosyal paylaşım programları olan Facebook, Twitter ise daha çok kız öğrenciler tarafından kullanılmaktadırlar. Öğrenciler bu tür programların öğrenme amaçlı kullanılamayacağı düşüncesini taşımaktadırlar. Bu programların toplumumuzda kullanılma alışkanlığı öğrencilerimizde de görülmektedir. Toplumun teknoloji alışkanlıkları kendi gençliğine de yansımaktadır. Roberts (2004)'in araştırmasındaki bulgulara göre öğretmen adaylarının bilgisayar becerileri, bilgisayara bakış açıları ve kendilerinin özgüvenleri onların pedagojik olarak etkili şekilde teknolojiyi derslerine entegre etmelerine engel olmadığı yönündedir.

Öğrenme ve öğretme ortamlarında bilgisayarın amacına yönelik ve öğretim yöntem ve tekniklerinin bir parçası olarak kullanılması oldukça önemlidir. Türkçe dersinin işleniş sürecinin Powerpoint ve videonun fazla kullanılması gerektiği yönünde görüşler vardır. Öğrenciler Türkçe dil becerilerinin öğretilmesinde BDE'yi kullanmanın gereğine inanırlar. Oyunlar, çalışma yaprakları hazırlama, görsel ve işitsel öğelerden yararlanma gibi görüşleri oldukça fazla ifade edilmiştir. Bu görüşte olan öğrenciler bilgi iletişim teknolojilerini Türkçe dersine entegre etme düşüncesine sahiptir.

Yapılan ankette, öğrencilerin bir kısmı öğretim üyelerinin derslerde bilgisayar kullandıkları zaman dikkatlerinin dağıldığını, ifade etmektedirler. Yapılan gözlemlerde ve görüşmelerde bazı öğretim üyelerinin dersin tamamında Powerpoint kullandığı anlaşılmıştır. Dersin büyük bir bölümünün ya da tamamının bilgisayardaki herhangi bir programla işlenmesi öğrencilerde isteksizliğe ve dikkat dağınıklığına neden olur. Whetstone and Charr-Chellman'ın (2001) belirttiği gibi öğretmen adaylarının derslerinde kullanacakları teknik aletlerin ve donanımların özellik ve limitlerini bilmek zorunda olduklarını ve ayrıca öğretmen adaylarının yeterli pedagojik bilgiye sahip olmadıklarından fakültede ders veren öğretim elemanlarının entegrasyonu uygulamalı olarak göstermeleri gerekmektedir

Tablo 1 sonuçları değerlendirildiğinde göze çarpan bir diğer sonuç da kızların daha çok uç tarafta cevap vermesidir. Bir diğer ifadeyle kızların ve erkeklerin verdiği cevaplar incelendiğinde kızların hem kesinlikle katılıyorum hem de kesinlikle katılmıyorum seçeneklerini erkeklerden daha çok işaretledikleri görülmüştür. Ayrıca erkek öğrencilerin bilgisayarı oyun

ve haber takip aracı olarak kullanmaları ve görmeleri onların bilgisayarı aynı şekilde eğitimde kullanması ve kendi öğrencilerinin bu şekilde bakacaklarını düşünüyor olabilirler. Şu anki çalışmada bu yorumları kanıtlayacak yeterince veri olmadığından bu konular ileri bir çalışma olarak incelenebilir.

Sonuç olarak eğitim fakültelerindeki Türkçe Eğitimi Bölümüne gelen kız ve erkek öğrencilerin belli bilgisayar becerilerine sahip oldukları ve bu öğrencilerin sınıflarında öğretim elemanları tarafından kullanılan teknoloji destekli öğretimi destekledikleri, fakat yapılan uygulama hatalarının farkında oldukları görülmüştür. Bu öğrencilerin ileriki öğretmenlik yapacakları sınıflarda teknolojiyi entegre etmeye istekli oldukları ama sadece tecrübe ettikleri uygulamalara olumlu baktıkları ve yeni teknolojilerin derslerde entegre edilmesine yeterli derecede sıcak bakmadıkları ilginç bulunmuştur. Bu sonuçlar Whetstone and Charr-Chellman (2001) araştırma sonucu tavsiyeleri ile paralellik göstermekte ve bu doğrultuda fakültelerde bu öğretmen adaylarını yetiştiren öğretim elemanlarının yeterli teknolojik beceriye sahip olmakla beraber yeni teknolojilerin uygun pedagojik stratejiler doğrultusunda derslerini işlemeleri gerekmektedir.

Bu araştırmayla ulaşılan verilere göre Erciyes Ünv. Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü öğrencileri olan geleceğin öğretmenlerinin, BDE'yi tanımlamaları ve kullanmaları son yıllarda başka ülkelerde yapılan araştırmalarla benzerlik göstermektedir. Daha da önemlisi araştırma sürecinde elde edilen bulgular ve yorumlar, BDE'nin öğretmenler tarafından ne amaçla kullanılmasına yönelik fikir vermektedir.

KAYNAKLAR

Akpınar, Y. (1999). *Bilgisayar Destekli Öğretim ve Uygulamalar*, Anı Yayıncılık, Ankara.

Baytak, A. (2010). "K-12 seviyesinde e-öğrenmenin Türkiye'deki yapılabilirliği ve Öneriler". G. T. Yamamota, U. Demiray, M. Kesim *Türkiye'de E-Öğrenme Gelişmeler ve Uygulamalar*. Ankara- pp-295-314. ISBN: 978-605-88891-2-5

Chan-Lin, L. Hong, J. Horng, J. Chang, S. & Chu, H. (2006). "Factors influencing technology integration inteaching: a Taiwanese perspective". *Innovations in Education and Teaching International.43-1,(57–6).*

Cohen. D.K (1988). "Educational technology and school organization". In R. S. Nickerson & P. Zodhiates (Eds.), *Technology in education: Looking toward 2020*(pp. 231-264). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Dewey, J. (1916) *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education* (1966 edn.), New York: Free Press.

Holmes, B. D. (2001). "Technology supported learning: New models for creating technology literate teachers". ICTE Tallahassee http://www.icte.org/T01_Library/T01_218.pdf

ISTE, (2008). International Society for Technology Education. www.iste/org

Ivers, K. S. (2002). "Changing teachers' perceptions and the use of technology in the classroom". *The American Educational Research Association*, New Orleans, LA,

Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Nobel Yayınları, Ankara.

Kavcar, C.; Oğuzkan F. ve Sever S. (1993). *Türkçe Öğretimi*, Ankara: Engin Yayınevi.

Kozma R. B. (2003). "Technology and Classroom Practices: An International Study". *Journal of Research on Technology in Education. 36- 1. (1-14)*

Kuo. M. (2008). "Learner to teacher: EFL student teachers' perceptions on Internet-Assisted language learning and teaching. *ERIC Digest* ED502217

Mistler-Jackson, M. & Songer, N. B. (2000). "Student motivation and internet technology: Are students empowered to learn science?" *Journal of Research in Science Teaching*, 37(5), 459-479.

N.R Council (1988). *National Science Education Standards*. Washington D.C.

Önkaş Akış, N. (2009). "Türkçe Öğretiminde Teknoloji Kullanım ve Kalıcı Öğrenme".*K ÖĞRENME - ietc2008.home.anadolu.edu.tr* (04.09.2009)

Roberts, T. L., (2004) "Responsive instructional design in technology-supported education: A case study from the PDP". Yayınlanmamış Tez.

Schoepp, K.W. (2004) "Technology Integration Barriers in a Technology-Rich Environment: A CBAM Perspective". A master thesis. ERIC Database.

Susskind, J.E. (2005). "PowerPoint's power in the classroom: enhancing students' self-efficacy and attitudes". *Computers &Education* . 45-2, (203-215).

Şahin, A. Şahin E. (2009) *İlköğretimde Türkçe öğretimi*, (Ed. A. Kırk kılıç, H. Akyol) Pegema Yayıncılık, Ankara.

TÜİK, (2010) Türk İstatistik Kurumu Bilgi Teknolojileri Kullanımı Anketi. http://www.tuik.gov.tr/VeriBilgi.do?tb_id=60&ust_id=2

Wang, Y. And Holthaus, P. (1997). "Student teachers' computer use during practicum". In *Proceedings of Selected Research and development at the 1997 National Convention of the AECT*. NM, USA.

Whetstone, L.,& Carr-Chellman, A. A. (2001). "Preparing preservice teachers to use technology: survey results". *TechTrends*, *45*(4), 11-17.

Yıldırım A., Şimşek H. (2006) *Sosyal Bilimler Nitel Araştırma Yöntemleri,* Seçkin Yayıncılık, Ankara

EXTENDED ABSTRACT

The development in education and technology has promoted use of technology in instruction. Especially after the use invention of the Internet, there has been broader usage of the technology and computer in field of education. Since, the Internet uses has burden the cost and other expenses of travel between countries the companies doing training has started to use online trainings over internet. Indeed, many big worldwide universities and school implement these new technologies as part of their method to deliver instructions. Similarly, some universities and K-12 schools has tried to follow the trend in use of technology in education.

In the developed world countries where the integration of technology has been implemented effectively and efficiently in the education there has been a focus on the training of instructors and students on the basic computer skills and this became a requirement for earning degree in some teacher preparation universities. As a result of developments in the social sense, the students from faculties of education, compared to earlier generations, have more knowledge and skills of technology and computing when they start their first year in college. In addition, the teacher candidates are in the status of the transition from student to teacher. Thus, it is critical to investigate how this group views technology integration into education.

In this integration process, the quality and level of the teachers and students' skills of educational technology is very important. During the education, individuals' prior experiences and their knowledge about their use of educational technologies affect their integration and quality of the learning. In the learning and teaching environments, who, in what level, and how technology should be used are still important questions as they were before.

In this process of the change, as it has affected all the fields, the Turkish Education programs also have to follow the development about technology integration. Since the teacher candidates of today's are the teachers of tomorrow, the methods and strategies about instructions they taught should be tomorrows' not today's. As the trends show tomorrows' instructional strategies are supported with technology. Thus, this study sees important teacher candidates' views and perception about technology integration.

The teaching language is a social phenomenon; therefore the learning environments for the education of Turkish Language teachers' candidates should be more practical than theoretical that students can express their ideas and thoughts. Instructional technology in education is found effective and efficient in the previous studies. According to Önkaş (2008) "Turkish language education, with the use of technology can provide more qualified and permanent learning. That is, telling skills, speaking and writing, reading and listening comprehension skills, be of good quality, is very important for the development of students.

In order to make Turkish Language courses effective learning environments for the students, instructional technologies are crucial. With the new instructional technologies, teacher candidates can access any kinds of visual, audio, and text resources to design projects and presentations. These kinds of tasks in the learning environments will give teacher candidates the opportunity to have multi-media

learning experiences. According to Kulik and Clark, "the text, pictures, graphics, video, animation, and sound, when is combined with multi-media learning environments, can increases learning achievement and take them from traditional perspective to a modern perspective (Akpinar, 1999).

As mentioned above, previous studies in this field of teachers' education generally examined and tested how they cared for technology in education. However, how these teachers see technology integration and how they define it is not adequately explored. Especially the teachers in Turkish Language program has not been examined in that perspective. Another important point that makes this work necessary is that the students coming to college of educations are having more technology skills comparing with the previous generations and their prior skills in technology could affect their views and definitions of technology integration into education. In this respect three main research questions are listed below gave direction to this work; (1) What are the basic technology skills of prospective teachers? (2) How teachers describe technology supported education? (3) Teacher candidates' views the use of technology in teaching Turkish Language Courses?

The research method of this study has both quantitative and qualitative features. The quantitative data of this study is based on the results of the survey and the qualitative data is based on observations and interviews. In to respond the first research questions, the survey results were analyzed. For the second and third research questions, Likert Scale survey results, observations, and interview transcripts were analyzed. A total of 55 students (29 girls, 26 boys) voluntarily participated at the study.

According to the results, the participants of this study have seen the use of technology in Turkish Education courses very important. The results show that most of the students had a high level of prior skills in PowerPoint and Word and they mostly liked to have class instructions supported with slide presentations and videos. Based on the analysis of the qualitative data, the participants see use of technology as opportunities to add new instructional strategies to their courses. Even though most of the students had high level membership in social network sites, they rarely see those sites as a learning environment for their courses.

FARKLI PROGRAMLARDAKİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI: RİZE ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ*

Fatih CAMADAN** **Ahmet DUYSAK*****

ÖZET

Bu araştırmada, farklı programlardaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları karşılaştırılmıştır. Çalışma, Rize Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 180 *Sınıf*, 101 *İlköğretim Matematik*, 42 *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi*, 33 *Fen Bilgisi* ve 30 *Sosyal Bilgiler* öğretmenliği programı birinci sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 386 kişiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, Özgür (1994) tarafından geliştirilen ÖğretmenlikMesleğineYönelikTutum Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 17,0 programından yararlanılmış ve t-testi ile ANOVA kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, tutum ölçeğinde *Sosyal Bilimler* (*Sınıf*, *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi*, *Sosyal Bilgiler*) alanı öğretmenlik programlarındaki öğretmen adaylarının, *Fen Bilimleri(İlköğretim Matematik*, *Fen Bilgisi)* alanındakilere göre daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Sınavsız öğrenci alan liselerden mezun olan öğretmen adaylarının, sınavla öğrenci alan liselerden mezun olanlara göre daha olumlu tutumları olduğu bulunmuştur. Ayrıca kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik daha olumlu tutumlara sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programını tercih etme sırasına bağlı olarak ise tutum puanlarının anlamlı şekilde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilere yapılan mesleki rehberlik çalışmalarında öğrencilerin tutumları göz ardı edilmemelidir. Ayrıca eğitim fakültelerinde öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu tutumlar kazandırılmasına yönelik faaliyetlerin artırılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Adayı, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum

---

* Bu çalışma; "International Conference On New Trends In Educational And Their Implication" isimli kongrede sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Öğr. Gör., Rize Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

*** Öğr. Gör., Rize Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

COMPARING PRE-SERVICE TEACHERS' ATTITUDES IN THE DIFFERENT PROGRAMS TOWARD TEACHING PROFESSION IN TERMS OF DIFFERENT VARIABLES: EXAMPLE OF RIZE UNIVERSITY

ABSTRACT

This research aims to compare the pre-service teachers' attitudes in the different programs toward teaching profession in terms of different variables. This study was performed with a total of 386 students; 180 *Primary*, 101 *Mathematics*, 42 *Religious Culture and Moral Knowledge*, 33 *Science*, and 30 *Social Studies* Departments which were all first grade students at the Faculty of Education in Rize University. The Attitude Scale towards Teaching Profession (Özgür, 1994) was used as data gathering instrument. Statistical analyses of the data done with SPSS 17.0 and margin of error was accepted as .05. t-test and ANOVA were utilized in data analyzing. Results of the research revealed that scores of students' attitudes towards teaching profession in the field of *Social Science* (*Primary*, *Religious Culture and Moral KnowledgeandSocial Studies)* were higher than *Science(Science and Mathematics*) students'. The scores of the students those were graduated from high schools accepting students without entrance examination were higher than the scores of those were graduated from high schools accepting students with entrance examination. The scores of female students were higher than male students' however there wasn't significant difference according to their department order which they preferred at the entrance examination. Students' attitudes shouldn't to take into consideration in vocational guidance. Moreover, increasing the activities in order to improve positive attitudes towards teaching profession at the faculty of educations can be effective.

Keywords: Pre-Service Teachers, Attitudes Towards Teaching Profession.

GİRİŞ

Meslek tercihi insan hayatında alınan en önemli kararlardan birisidir. Mesleğin gereklerini yerine getirmek için yaptığı işiyle, bireye var olan potansiyellerini açığa çıkarıp, yeteneklerini sergileyebilmesine, üretebilmesine, etrafına yarar sağlayabilmesine ve bunların sonucunda da doyum elde edebilmesine olanak sağlanmış olur. Bununla birlikte meslek bireyin yaşam tarzını, toplumsal saygınlığını, sosyal ve ekonomik durumunu da etkileyebilmektedir. Bu yönleriyle mesleğin insanın birçok psiko-sosyal ihtiyacının karşılanmasında önemli bir yeri vardır.

Günümüzde bilgiye, araç ve gerece ulaşmak kolaylaşmış, eğitime birçok işlevsel plan, program ve yöntemler kazandırılmıştır. Ancak bu iyileşmeler, bireydeki istendik davranış değişimi sürecinin lideri olan öğretmenle yerini bulmaktadır. Öğretmenlik mesleği ile ilgili tanımlara bakıldığında ise, Ada ve Ünal (1999), öğretmenliği "eğitim sektörü ile ilgili olan sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip alanlarda özel uzmanlık

bilgi ve becerisini temel alan akademik çalışma ve mesleki formasyonu gerektiren, profesyonel statüde bir uğraşı alanı" olduğundan bahsetmiştir. Bu noktada öğretmenlik mesleğine yönelik yapılan bir tercih, bu seçimi yapan kişiyle birlikte eğiteceği bireylerin de yaşamlarında çok önemli bir karar olmaktadır. Bu konuda Güçlü (2000) ve Duman'ın (2002) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin, davranış ve tutumlarının öğrencileri yeni davranış kazanımlarında etkiledikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin genel kültür, alan ve meslek bilgisiyle donanmış olmalarıyla birlikte meslekteki başarıları ve iş doyumları için yine mesleklerine yönelik olumlu tutum içinde olmaları da beklenir. Bu konuda Bayhan (2009) yaptığı çalışmada öğretmenlerin mesleklerine yönelik olumlu tutumlarıyla iş doyumları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulmuştur. Benzer şekilde Erdem, Gezer ve Çokadar (2005) öğretmenlerin mesleklerine karşı olumlu tutumlarının başarılarını arttırdığını, öğretme süreci üzerinde de olumlu etkisi olduğunu ortaya koymuşlardır.

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun daha iyi anlaşılması amacıyla, tutum kavramına ilişkin yapılan tanımlara bakıldığında; Pratkanis ve Greenwald (1989) tutumu, bireylerin bir obje ile ilgili iyi, kötü, güzel, çirkin, olumlu veya olumsuz değerlendirmesi şeklinde ifade etmişlerdir. Baysal (1980)'e göre tutum, bireyin çevresindeki herhangi bir konuya (objeye-canlı ya da cansız) karşı sahip olduğu bir tepki ön eğilimi anlamına gelmektedir. Morris (2002) ise tutumun düşünce, duygu ve davranış olmak üzere üç bileşeni olduğuna değinmiştir. Düşünceyi bir obje hakkındaki temel bilgiler, duyguyu objeden hoşlanılıp hoşlanılmadığı gibi hisler, davranışı ise o objeye karşı sergilenilen hareketler olarak açıklamıştır. Sherif, tutumun özelliklerini açıklarken tutumun, doğuştan kazanılmayıp sonradan oluştuğunu, geçici olmayıp belli bir süre devam ettiğini; insanın nesneleri ve çevresini algılamasına, yargılamasına ve kullanmasına düzenlilik getirdiğini ve insan-nesne ilişkilerinde yanlılık kazandırdığını vurgulamıştır (Akt.: Tavşancıl, 2005). Bu bilgiler ışığında öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, bireyin öğretmenlik mesleği hakkındaki düşünceleri, ona karşı hissettikleri ve çalışırken ortaya koyduğu performansı şeklinde tanımlanabilir.

Öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumun kazandırılmasında eğitim fakültesinin birinci sınıfı ayrıca bir önem taşımaktadır. Başlangıçta oluşan bir önyargının değişmesi sonraki yıllarda daha zor olabilmektedir. Bu düşünceyi destekler nitelikte Davidoff, yeni bilgi ve deneyimler edindikçe değişmesine rağmen; tutumların değişime direnç gösterme eğiliminde olduklarına değinmiştir (Akt.: Tavşancıl, 2005). Öğretmenliğe ilişkin olumlu tutumlar kazandırılması veya olumsuz tutumlarının değiştirilmesine ilişkin amaca ulaşılmasında; henüz eğitimlerinin başlangıcında olan birinci

sınıftaki öğretmen adaylarının, mesleklerine yönelik ne gibi tutumlara sahip olduklarının öncelikli olarak ortaya koyulması önemli görülmektedir. Çalışma alana bu şekilde katkı sağlayabilir. Ayrıca araştırma henüz eğitimlerinin başlangıcında olan adaylarla yapıldığı için araştırma sonuçlarından elde edilen bilgilerle öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin önerilerde bulunulabilecektir. Bununla birlikte; literatürde doğrudan bu konuda birinci sınıftaki öğretmen adaylarının tutumlarıyla ilgili bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu yönüyle araştırmanın literatüre de katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri alana *(Sosyal Bilimler* ve *Fen Bilimleri),* sınavla ya da sınavsız öğrenci alan liselerden mezun olma durumuna, cinsiyetlerine ve öğrenim gördükleri programı tercih etme sırasına göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklılaşıp farklılaşmadığı karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeli çerçevesinde incelenmiştir.

İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleri olarak tanımlanmaktadır. Korelasyonel ve karşılaştırmalı tarama modeli olmak üzere iki türü vardır. Bu araştırmada kullanılan karşılaştırma yolu ile ilişki belirlemede, en az iki değişken bulunur ve bunlardan birine (bağımsız değişkene) göre gruplar oluşturularak, öteki değişkene (bağımlı değişkene) göre aralarında bir değişme olup olmadığı incelenir (Karasar, 2008). Bu çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. Öğrenim gördükleri alan *(Sosyal Bilimler* ve *Fen Bilimleri),* sınavla ya da sınavsız öğrenci alan liselerden mezun olma durumu, cinsiyet ve öğrenim gördükleri programı tercih etme sırası ise bağımsız değişken olarak belirlenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında, Rize Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise evrenden seçilen; 180 Sınıf, 101 İlköğretim Matematik, 42 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, 33 Fen Bilgisi ve 30 Sosyal Bilgiler olmak üzere öğretmenliği programının 1. sınıfına devam eden toplam 386 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 235'i kız, 151' i erkektir.

Verilerin Toplanması

Rize Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarına *ÖğretmenlikMesleğineYönelikTutum Ölçeği*uygulanarak araştırmanın verileri elde edilmiştir. Uygulama yaklaşık 1 hafta sürmüştür. Uygulama hakkında bütün gruplara açılamalar yapılmış ve uygulama sürecinde araştırmacılar öğrencilerin beraberinde bulunmuşlardır. Öğretmen adaylarının ölçekleri yaklaşık 20 dakikada cevaplandırdıkları gözlenmiştir. Cevaplandırılan ölçme araçları toplanarak tek tek gözden geçirilmiştir. Boş bırakılan, eksik ya da yanlış cevaplandırılan ölçme araçları geçersiz sayılarak değerlendirmeye alınmamıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada Özgür (1994) tarafından geliştirilen ÖğretmenlikMesleğineYönelikTutum Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgileri almak için araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Özgür (1994) tarafından geliştirilen ölçek 5'li Likert tipi ölçme aracı olup, yirmisi olumlu, on üçü olumsuz (3,5,11,12,14,20,23,26,27,28,29,31,32) toplam otuz üç maddeden oluşmaktadır. Ölçek, Hiç Katılmıyorum:1, Çok Az Katılıyorum:2, Biraz Katılıyorum:3, Oldukça Katılıyorum:4, Tamamen Katılıyorum:5 şeklinde puanlandırılmıştır. Olumsuz maddeler ise tersten puanlandırılmıştır. Ölçekten alınacak puanın yüksek ya da düşük olması, ölçek ile ölçülen özelliğin katılımcıda yüksek ya da düşük olduğunu gösterir. Ölçeğin sıra farkı korelasyon katsayısı hesaplanarak ilişki katsayısı 0.63 bulunmuştur. Bu araştırmada ise ölçeğin güvenirlik katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Ölçeğin orijinal formunun tek boyutlu olarak geliştirilmiş olması da göz önünde bulundurularak, ölçek üzerinde boyutlandırmaya gitmeden toplam öğretmenlik mesleği tutum puanı hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeline dayanan bu çalışmada, farklı programlardaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların; öğrenim gördükleri alana göre farklılaşma durumu t-test'i ile belirlenmeye çalışılmıştır. Benzer şekilde katılımcıların tutum ölçeğinden aldıkları puanların sınavla veya sınavsız öğrenci alan ortaöğretim kurumundan mezun olma durumuna ve cinsiyete göre farklılaşma durumu yine t-test'i ile ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Öğrenim gördükleri bölümleri tercih etme sırasına göre farklılaşma durumu ise ANOVA ile belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri SPSS 17.0 programı kullanılarak yapılmış ve araştırmada hata payı .05 olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmada elde edilen verilerin analiziyle ulaşılan bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Farklı programlardaki öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri *Sosyal Bilimler* (Sınıf, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programları) ve *Fen Bilimleri* (İlköğretim Matematik ve Fen Bilgisi Öğretmenliği) alanlarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları Tablo 1.'de t-test'i ile karşılaştırılmaktadır.

Tablo 1. Öğrenim Gördükleri Alana Göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Puanlarının Farklılaşma Durumu

	Alan	N	$\overline{X}$	Ss	sd	t	p
Tutum	Sosyal Bilimler	252	4.01	.58	384	4.90	.00
	Fen Bilimler	134	3.72	.49			

Tablo 1. incelendiğinde; öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinden alınan puanlar, sosyal bilimler alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(384)}$=4.90, p<.05].*Sosyal Bilimler* alanındakilerin puanlarının ($\overline{X}$=4.01),*Fen Bilimler* alanındakilerin puanlarına ($\overline{X}$=3.72) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu her iki grubun ölçekten aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla *Sosyal Bilimler* ile *Fen Bilimler* alanındaki öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının arasında istatistiksel anlamda anlamlı farklılık vardır. *Sosyal Bilimler* alanındaki öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik daha olumlu tutumları oldukları görülmektedir.

Tablo 2. Sınavla veya Sınavsız Öğrenci Alan Ortaöğretim Kurumundan Mezun Olma Durumuna Göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Puanlarının Farklılaşma Durumu

Tablo 2. incelendiğinde; öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinden alınan puanlar, sınavsız öğrenci alan ortaöğretim kurumundan mezun olan öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(384)}$=-3.80, p<.05].Sınavsız öğrenci alan ortaöğretim kurumundan mezun olan öğretmen adaylarının puanlarının ($\overline{X}$=4.00), sınavla öğrenci alan

ortaöğretim kurumundan mezun olan öğretmen adaylarının puanlarına ($\overline{X}$ =3.78) göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

	Mezun olunan okul türü	N	$\overline{X}$	Ss	sd	t	p
Tutum	Sınavla öğrenci alan	160	3.78	.65	384	-3.80	.00
	Sınavsız öğrenci alan	226	4.00	.48			

Bu bulgu her iki grubun ölçekten aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla sınavsız öğrenci alan ortaöğretim kurumundan mezun olan öğretmen adaylarının sınavla öğrenci alanlara göreöğretmenlik mesleğine yönelik tutumların arasında istatistiksel anlamda anlamlı farklılık vardır. Sınavsız öğrenci alan ortaöğretim kurumundan mezun olan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik daha olumlu tutumları oldukları görülmektedir.

Tablo 3. Cinsiyete Göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Puanlarının Farklılaşma Durumu

	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	Ss	sd	t	p
Tutum	Kız	235	3.99	.56	384	3.38	.00
	Erkek	151	3.79	.54			

Tablo 3. incelendiğinde; öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinden alınan puanlar, kız öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir [t(384)=3.38, p<.05].Kız öğretmen adaylarının puanlarının ($\overline{X}$ =3.99), erkek öğretmen adaylarınınpuanlarına ($\overline{X}$ =3.79) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu her iki grubun ölçekten aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla kız öğrenciler ile erkek öğrencilere göreöğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında istatistiksel anlamda anlamlı farklılık vardır. Kız öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik daha olumlu tutumları oldukları görülmektedir.

Tablo 4. Öğrenim Gördükleri Programı Tercih Etme Sırasına Göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

	Tercih sırası	N	$\bar{X}$	Ss	sd	F	p
Tutum	1.-4.	91	4.02	.49	382	1.60	.20
	5.-8.	105	3.89	.60			
	9.-12.	100	3.87	.60			
	13. ve sonraki	90	3.87	.56			
	Toplam	386	3.91	.57			

Tablo 4. incelendiğinde; öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum puanlarının, öğrenim gördükleri programı tercih etme sırasına bağlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir [$F(3\text{-}385)=1.60$ $p>.05$]. Bu bulgu öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programı tercih etme sırasına göre ölçekten aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olmadığını göstermektedir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen verilerin istatistikî analizleri sonucunda yukarıda yer verilen bulgulara ulaşılmıştır. Bu bölümde ise bu bulgular göz önünde bulundurularak varılan sonuçlara yer verilmiştir. Ayrıca bu sonuçlar dikkate alınarak yapılan öneriler aşağıda sunulmuştur.

SONUÇLAR

Sosyal Bilimler alanında (Sınıf, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ile Sosyal Bilgiler öğretmenliği programları) öğrenim gören öğretmen adaylarının Fen Bilimler alanında (İlköğretim Matematik ve Fen Bilgisi Öğretmenliği) öğrenim gören öğretmen adaylarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların daha yüksek olduğu görülmüştür. Güleçen, Cüro ve Semerci (2008) ve Çeliköz ve Çetin (2004) yaptıkları araştırmalarda Eşit Ağırlık, Sosyal ve Yabancı Dil Alanı öğrencilerinin Matematik-Fen alanı öğrencilerine göre tutum puanlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar bu araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Sosyal Bilimler alanında bir programa yerleşen öğretmen adaylarının, Fen Bilimler alanında bir programa yerleşen öğretmen adaylarına göre üniversiteye girerken tercih

edebilecekleri daha az alternatif programları bulunmaktadır. Dolayısıyla, bu durum Sosyal Bilimler alanındaki öğretmenlik programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin daha olumlu tutumlarının olmasına neden olmuş olabilir.

Sınavsız öğrenci alan ortaöğretim kurumundan mezun olan öğretmen adaylarının, sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumundan mezun olan öğretmen adaylarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu konuda Derman ve diğerlerinin (2008) yaptıkları çalışmada genel lise mezunu öğretmen adaylarının, Anadolu lisesi mezunu öğretmen adaylarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Diğer bir deyişle bu çalışmada da sınavla öğrenci alan liseden (Anadolu lisesi) mezun olan öğretmen adaylarının sınavsız öğrenci alan liseden (genel lise) mezun olanlara göre öğretmenlik mesleğine ilişkin daha olumlu tutumlara sahip oldukları görülmüştür. Bu sonuçlar araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Sınavla öğrenci alan okullardaki öğrencilerin sınavsız öğrenci alan okullardaki öğrencilere göre akademik alanda daha başarılı oldukları böylece üniversitelerin çok daha yüksek puanlı programlarını hedefledikleri bilinmektedir. Sınavsız öğrenci alan okullardan mezun olan öğrenciler için öğretmenlik programları ideal bir tercih iken; sınavla öğrenci alan okullardan mezun olan öğrenciler için ise puan sıralamasının doğal bir sonucu olarak daha yüksek puanlı yerlere gidemediklerinde tercih ettikleri bir program olduğu söylenebilir. Nitekim farklı üniversite programlarının puanlarına ilişkin bilgilere bakıldığında (2010-ÖSYS Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu) öğretmenlik programlarından daha yüksek puanla öğrenci alan birçok program bulunmaktadır. Sınavsız öğrenci alan okullardan mezun olan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının daha yüksek bulunması bu durumdan kaynaklanmış olabilir.

Kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinden daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Bu sonuç Akpınar, Yıldız ve Ergin (2006), Şen (2006), Çetinkaya (2007) ve Çapa ve Çil'in (2000) araştırmalarının sonuçları ile paralellik göstermektedir. Çakır, Kan ve Sünbül (2006) ve Bayhan (2009) ise cinsiyete göre anlamlı farklılık bulamamıştır. Bu sonuçlar ile araştırmanın sonuçları paralel değildir. Araştırmada kızların erkeklerden daha yüksek puan almaları, toplumumuzdaki "öğretmenlik bayan mesleğidir" anlayışıyla açıklanabilir. Bu düşünceden kaynaklı olarak; kız öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin erkek adaylara göre daha olumlu tutumlar geliştirdikleri söylenebilir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının, öğrenim gördükleri programı tercih etme sırasına bağlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çapa ve Çil (2000), Şen (2006) ve Çetinkaya (2007) yaptıkları çalışmalarda öğretmenliğe yönelik tutum puanlarının bu mesleği kaçıncı sırada tercih ettiklerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığını bulmuşlardır. Bu sonuçlar araştırma sonucuyla örtüşmektedir. Araştırmada öğretmen adaylarının, öğretmenliği ilk sıralarda tercih edebildikleri ancak öğretmenliğe yönelik olumlu tutuma sahip oldukları için değil farklı beklentileri olduğu için tercih ettikleri sonucu çıkmaktadır. Nitekim bu düşünceyi destekler nitelikte Çetin ve Çetin (2006) yaptıkları çalışmada öğretmenlik mesleğini tercih edenlerin öncelikli olarak "iş garantisi" olduğu için böyle bir karar aldıkları sonucuna ulaşmışlardır. Dolayısıyla böyle bir yaklaşım öğretmen adaylarının, öğretmenliğe yönelik olumlu tutumları olmasa da bu mesleği öncelikli olarak tercih etmelerine neden olabilir.

ÖNERİLER

Bu kısımda yukarıda değinilen sonuçlardan yola çıkarak getirilen önerilere yer verilmiştir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

Ortaöğretime yerleşecek öğrencilerin yapacakları lise tercihlerinde sadece yetenekleri değil; ilgileri ve kişilik özelliklerinin de dikkate alınarak yönlendirilmeleri gerekmektedir. Bu noktada doğru karar verebilmeleri için öğrencilerin rehberlik servisleriyle etkileşim halinde olmaları sağlanmalıdır. Bilindiği gibi ilköğretimden sonraki sınavlarda başarılı olan ancak öğretmenlik mesleğine ilişkin ilgisi ve yeteneği olmayan öğrenciler öğretmen liselerini tercih edebilmektedirler. Bu öğrencileri mağdur etmeden farklı lise türlerine (Fen ve Anadolu lisesi gibi) yönlendirilirse gerçekten öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumu ve yeteneği olan öğrencilerin bu okullarda öğrenim görebilmelerine fırsat tanınmış olur. Böylece buradan mezun olan öğrenciler öğretmenlik mesleğini daha öncelikli olarak tercih edebilecek ve daha olumlu tutuma sahip olabileceklerdir.

MEB tarafından eğitim fakültelerini ilk sıralarda tercih edenlere tanınan burs imkânları artırılabilir bu sayede öğretmenlik programları öğrencilerin öncelikli olarak tercih ettikleri yerler olabilir.

Üniversitelerde ise birinci sınıftan başlanarak öğretmen adaylarına yönelik olarak öğretmenlik mesleğini tanıtan, sevdiren ve olumlu tutum kazandıracak bilimsel, sosyal ve kültürel etkinliklere yer verilmesi yararlı olacaktır.

Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu araştırma sadece birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarıyla yapılmıştır. Başka bir çalışmada son sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarıyla, birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının tutumları arasındaki farklılıklar araştırılabilir. Böylece öğretmen adaylarının fakülte eğitimleri boyunca aldıkları eğitimlerin onların öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları üzerinde ne derece etkisinin olduğu ortaya koyulabilir.

KAYNAKLAR

Ada, S. ve Ünal, S. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş.* Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Yayın No:13, Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Döner Sermaye İsletmesi Matbaası. İstanbul.

Akpınar, E. Yıldız, E. ve Ergin. Ö. (2006*). "Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları"*Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 19, 56–62.

Bayhan, P. (2009). *İlköğretim Okulları Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile İş Doyumları Arasındaki İlişki,*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Baysal, A.C. (1980), *Tutum Kavramına Kuramsal ve Uygulamalı Bir Yaklaşım ve İşletmelerde İşle İlgili Tutumlar Üzerine Bir Araştırma Örneği,* Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çakır, Ö., Kan A. ve Sünbül, Ö. (2006) *"Öğretmenlik Meslek Bilgisi ve Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Tutum ve Özyeterlik Açısından Değerlendirilmesi"*Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:2, Sayı:1, 36-47

Çapa, Y. ve Çil, N. (2000). *"Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi"*H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, 18, 69-73.

Çetin, S. Çetin, F., (2006), *"Anadolu Öğretmen Liseleri ve Bu Liselerden Mezun Olmuş Eğitim Fakültesi Öğrencileri Üzerine Bir İnceleme"*Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, 19, 1-12.

Çetinkaya, R. (2007). *Türkçe Öğretmen Adaylarının Yeterlilik Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları,* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal bilimler enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı, Konya.

Çeliköz, N. ve Çetin F. (2004), *"AÖL Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Etmenler"*Milli Eğitim Dergisi, Cilt:32, Sayı:162, 136-145.

Derman, A., Özkan, E., Altuk Gödek, Y. ve Mülazimoğlu, İ. (2008), "*Kimya Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi"* Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt:9, Sayı:2, 113-127.

Duman, T. (2002). *"Öğretmenlik Mesleği"* Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, Cilt:3, Sayı:3, 86-97.

Erdem, A.R., Gezer, K. ve Çokadar, H. (2005). "*Ortaöğretim Fen-Matematik ve Sosyal Alanlar Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları"* 14. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı, 471-477. Denizli

Güçlü, N. (2000), *"Öğretmen Davranışları"*Milli Eğitim Dergisi*,* Sayı: 147. Ankara.

Güleçen, S., Cüro, E. ve Semerci, N. (2008) *"Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları*" Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:18, Sayı:1, 139-157.

Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Dokuzuncu Basım. Ankara: Nobel Yayınları.

Morris, C. G. (2002). *Psikolojiyi Anlamak.* Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Özgür, Fatma Nezihe (1994). *Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Pratkanis, A. R. and Greenwald, A. G. (1989). *"A Sociocognitive Model of Attitude Structure And Function"*, Advances in Experimental Social Psychology*,* 22, 245-285.

Şen, B. (2006). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Tutumları ile Öğrenme ve Ders ÇalışmaStratejileri Arasındaki İlişki.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Tavşancıl, E. (2005), *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, Ankara: Nobel Yayınları.

2010-ÖSYS Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu, *http://www.osym.gov.tr/belge/1-12076/2010-osys-yerlestirme-yuksekogretim programları ve kont.html*(20 Şubat 2011).

EXTENTED ABSTARCT

One of the decisions that influence someone's life considerably is the choice of the occupation. Alongwith contributing to someone's psychological satisfaction, the occupation a person has preferred is also influential on his/her social life and on meeting his/her daily needs. And the person who chooses teaching profession makes a decision which not only concerns his life, but also can have an effect on other people's lives. In addition to that, the more positive attitude a teacher has towards his/her profession, the more success and pleasure he/she will get from his/her profession. It can be said that, the first years of educational faculties are crucial in providing the students positive attitude towards teaching profession. Therefore, in this study, it has been aimed that it is important to determine the attitudes of pre-service teachers towards teaching profession. Moreover, pre-service teachers' attitudes are going to be compared in terms of pre-service teachers' attitudes in the different programs toward teaching profession in terms of different variables such as gender, study fields and department preference rank.

This study was performed with a total of 386 students; 180 *Primary*, 101 *Mathematics*, 42 *Religious Culture and Moral Knowledge Studies*, 33 *Science*, and 30 *Social Studies* Departments which were all first grade students at the Faculty of Education in Rize University. 235 female and 151 male students participate in this study. The Attitude Scale towards Teaching Profession (Özgür, 1994) was used as data gathering instrument. Statistical analyses of the data done with SPSS 17.0 and margin of error was accepted as .05. t-test and ANOVA were utilized in data analyzing.Results of the research revealed that scores of students' attitudes towards teaching profession in the field of *Social Science* (*Primary*, *Religious Culture and Moral Knowledge StudiesandSocial Studies)* were higher than *Science(Science and Mathematics*) students' attitude scores. The scores of the students those were graduated from high schools accepting students without entrance examination were higher than the scores of those were graduated from high schools accepting students with entrance examination. The scores of female students were higher than male students' however there wasn't significant difference according to their department preferences order which they preferred at the entrance examination.

Considering those results, it has been thought that guidance studies will be rather effective in teacher training. It has been found out that when elementary school students choose their high school, especially those who will choose Anatolian Teacher Training High Schools, not only their academic success level, but also their interests and attitudes should be taken into account. Guiding the students with positive attitudes toward teaching profession to Anatolian Teacher Training High Schools can yield good results. Additionally, for pre-service teachers, studies for the purpose of attaining them aware of the psycho-social advantages of teaching profession may help them to develop positive attitudes towards teaching profession.

ÖĞRENCİ SEÇME SINAVINA (ÖSS) GİRECEK ÖĞRENCİLERİN MATEMATİK İLGİSİ ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA

Hasan Hüseyin AKSU[*]

ÖZET

Bu araştırmanın amacı öğrencilerin ebeveynlerinin öğrenim düzeyleri, gelir düzeyleri, cinsiyetleri ve ÖSS sınavına girdikleri alanlarla matematik ilgisi arasındaki ilişkileri belirlemektir. Bu amaçla, içerisinde matematikten hoşlanma, matematiği tercih etme, matematiğe yönelme ve iç uyarıcı olarak öğretmen alt boyutlarla ilgili ifadelerin yer aldığı toplam 22 madde içeren beşli likert tipi matematik ilgi ölçeği geliştirilmiştir. Matematik ilgi ölçeği sadece ÖSS sınavına girecek öğrencilerden oluşan toplam 300 öğrenciye uygulanmıştır. Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre kız ve erkek öğrenciler arasında, öğrencilerin ÖSS'ye giriş alanlarına göre, anne ve babalarının öğrenim durumları arasında matematik ilgisi ile ilgili anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Fakat, araştırmadan elde edilen bulgular gelir düzeyi ile eğitim beklentisi arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ailelerinin aylık geliri orta düzeyde olan öğrencilerin ailelerinin aylık geliri düşük ve yüksek olan öğrencilere oranla matematik ilgisinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar dahilinde bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Matematik İlgisi, Cinsiyet, Aylık gelir, Ebeveyn öğrenim düzeyi, ÖSS giriş alanı

ABSTRACT

The aim of this study was to determine the relation between the educational level of students' parents, their income levels, sexes, the field that student prefers in the university examination and his math-interest. Therefore a math-interest scale of five-likert type was developed in such a way as to include 22 items, each of which comes out with sub-statements concerned with math-love, preference of math, tendancy toward math and the teacher as a means of creating enthusiasm about math. The scale of math-interest was directed to totally 300 students who were to take the university examination. The result achieved indicated that no significant difference as regards math-interest was found between male and female students in

[*]Yrd. Doç. Dr., Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği.

terms of the effect of parents' educational level on the students' preference of a field in the university exam. However, the results also showed a relation between educational expectations and income level, which meant that the math-interest of the students from the families with a medium level of monthly income was higher than that of the students from the families with low or high level of monthly income. Based on the results achieved, a number of suggestions were made.

Keywords: Math interest, Saxes, monthly income, Parents learning level, University exam entrance field.

1. GİRİŞ

Bilim ve teknolojinin hızla gelişmesi bireylerin matematik başarısına yönelik taleplerini artırmaktadır. Hackett ve Betz (1989), matematik başarısının; çeşitli bilimsel ve teknik meslek alanlarına girişte "kritik filtre" görevi gördüğünü ifade etmişlerdir. Matematiğin kritik filtre haline dönüşmesi, matematiği anlama problemini de gittikçe artırmaktadır (Bruning, Schraw, & Ronning, 1999). Matematiği anlama probleminin nasıl giderileceği eğitimcilerin çözüm aradıkları önemli bir sorundur. Baykul (1987) ÖSS'de matematik alt testindeki sorularda %70'lere varan boş bırakılma yüzdesinin olduğunu belirtmiştir. Bunun nedenleri arasında; ilkokuldan itibaren okullardaki matematik eğitiminde bazı aksaklıkların olması, öğrencilerin matematiğe karşı olumsuz tutum geliştirmeleri, matematik dersinde öğrencilerin zihinsel yeteneklerinden çok işlem yapma becerilerinin geliştiriliyor olmasını göstermiştir.

Araştırmacıların yaptıkları deneysel ve betimsel araştırmalar ilginin öğrenme üzerindeki etkilerini belirtmektedir (Hidi, 1990; Renninger, Hidi, & Krapp, 1992). Öğrencilerin akademik ilgilerinin azalması başarıyı olumsuz yönde etkilemektedir (Hidi & Harackiewicz, 2000). Bu nedenle matematik ilgisinin anlaşılması matematiği anlama problemini gidermede önemli bir unsur olacaktır.

İlgi, dikkatimizi yönlendirerek öğrenmeyi etkilemekte (Hidi, 1990), değişik öğrenme stratejilerini teşvik etmekte (Wade, Schraw, Buxton, & Hayes, 1993) ve duygularımızı etkilemektedir (Schiefele, 1999; Schraw, 1998). İlgi, kişiliğin görünümü, bir güdülenme biçimi ve değişik görevlerin bireysel niteliklerinin sonuçları şeklinde değişik biçimde tanımlanmaktadır (Renninger, 2000). İlgi, bireyin belirli bir alana karşı bilgisinin, değerlerinin ve olumlu duygularının artması olarak tanımlanmaktadır (Hidi & Harackiewicz, 2000). Krapp, Hidi, and Renninger (1992) kişisel ve durumsal olmak üzere iki çeşit ilgi olduğunu ileri sürmektedir. Kişisel ilgi bir etkinliğin süreklilik ve tutarlılıkla başkasına tercih edilmesidir. Kişisel ilgi kişilik ve değerler sisteminin gelişimi ile ortaya çıkmaktadır. Durumsal ilgi bir etkinliğin veya öğrenme görevinin çekici etkisidir. Kişisel ilgi de tercih

söz konusu iken durumsal ilgi de çekicilik ve cazibe söz konusudur. Kuzgun'a (2000) göre ilgi, belli faaliyetlere isteyerek yönelme, bu faaliyetleri kısıtlayıcı koşullar altında bile başka faaliyetlere tercih etme ve bu faaliyetleri yaparken yorgunluk yerine dinlenmişlik, bıkkınlık yerine devam etme isteği duyma durumlarında, varlığına hükmettiğimiz bir iç uyarıcı olarak düşünülebilir. Kuzgun'un (2000) bu tanımında hoşlanma ve yönelme olarak kişisel ilgi, tercih ise durumsal ilgi olarak belirlenmektedir. Kuzgun'un (2000) ilgi tanımından hareketle matematik ilgisini bireyin matematikten hoşlanması, matematiğin öneminin farkında olması ve matematikle ilgili etkinlikleri başka etkinliklere tercih etme şeklinde tanımlayabiliriz. Bu durumda matematik ilgisini matematikten hoşlanma, matematiğe yönelme ve matematiği tercih etme şeklinde üç alt boyutta sınıflandırabiliriz. Yapılan araştırmalar (Larson, 1983; Schofield, 1982) öğretmen davranışlarının öğrencilerin matematiğe karşı ilgisinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin matematiğe karşı olan tutum, davranış ve inanışlarının öğrencilerin matematiğe karşı olumlu tutum ve davranışlar oluşturmalarında önemli bir faktör olduğu kabul edilmektedir (Kulm, 1980). Bu nedenle bu araştırmada matematik ilgisinde iç uyarıcı olarak öğretmenin rolü de incelenmiştir.

Matematik korkusu, kaygısı ve tutumuyla ilgili bir çok ölçek ve araştırmaya rastlanırken matematik ilgisi ile ilgili ilk ve tek çalışma Stevens ve Olivarez (2005) tarafından yapılmıştır. Stevens ve Olivarez (2005) olumlu değerlik (valance), olumsuz değerlik (valance) ve zaman adında üç boyutlu ve 20 soruluk bir 'Matematik İlgisi Ölçeği' geliştirmişlerdir.

Bireylerin niçin bir etkinliği diğerine tercih ettiği en kapsamlı olarak beklenti değer teorisine göre açıklanmaktadır (Eccles-Parsons, Adler, Futterman, Goff, Kaczala, Meece & Midgley, 1983). Beklenti değer teorisine göre bireyin yaşantısında matematiği kullanması, matematiği önemli hale getirmekte böylece matematik ilgisi oluşmaktadır. Herhangi bir konuda ebeveynin model olması, ilgisi, hobisi ve bir etkinlikle ilgili değeri çocuklara aktarması çocuğun ilgisini belirlemektedir (Jacobs & Eccles, 2000). Ebeveynin sosyo-ekonomik düzeyi çocuğun matematik ilgisi geliştirmesiyle ilişkili görülmektedir. Ebeveynin satın aldığı oyuncakların matematik beceriyi geliştirmesi matematik ilgisini artırmaktadır (Bradley & Caldwell, 1984). Ebeveyn tutumları çocukların kendilerini algılamalarında ve başarılarında önemli rol oynamaktadır (Bregman & Killen, 1999; Eccles, Wigfield, & Schiefele, 1998; Jacobs, 1991; Jacobs & Eccles, 2000). Yapılan araştırmalar ebeveyn inanç ve beklentilerinin öğrencilerin matematik başarılarında da etkili olduğunu göstermektedir (Entwisle & Alexander, 1996; Gill & Reynolds, 1999; Halle, Kurtz-Costes, & Mahoney, 1997; Holloway, 1986). Ebeveyn tutumları ve ilgileri öğrenim durumlarıyla ilişkili

görülmektedir. Bu nedenle ebeveynin öğrenim durumunun öğrencilerin matematik ilgisi ile ilişkili olduğu görülmektedir.

Yapılan araştırmalar yaş ve sınıf düzeyinin artması ile matematik ilgisinin azaldığını göstermektedir (Eccles, Wigfield, Harold, & Blumenfeld, 1993; Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles, & Wigfield, 2002). Matematik ilgisi ile cinsiyet arasındaki ilişkileri belirleyen araştırmalar öğrenimin ilk yıllarında erkek öğrencilerin kızlara göre matematik ilgisinin daha fazla olduğunu göstermektedir. Cinsiyetle matematik ilgisi arasındaki farklılık on ikinci sınıftan sonra ortadan kalkmaktadır (Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles, & Wigfield, 2002).

Sosyal bilim öğrencileri sayısal bilimler öğrencilerine oranla daha yüksek düzeyde matematik kaygısı taşımaktadırlar. Önceki matematik tercihlerinin öğrencilerin matematik kaygısının seviyesini tahmin etmede yararlı olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin ÖSS sınavına girecekleri alanla matematik ilgisi arasında bir ilişki olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada öğrencilerin ebeveynlerinin öğrenim düzeyleri, gelir düzeyleri, cinsiyetleri ve ÖSS sınavına girdikleri alanlarla matematik ilgisi arasındaki ilişkiler belirlenmiştir.

2. YÖNTEM

Araştırmanın evrenini, 2006-2007 öğretim yılında Giresun il merkezindeki lise okullarında öğrenimini sürdüren son sınıf ve daha önce mezun olmuş öğrenciler olmak üzere toplam 300 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklemini ise Giresun merkezinde dershane öğrencilerinden random yoluyla seçilen 300 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 130'u erkek ve 170'i kız öğrencidir. Öğrencilerin 65'i sayısal, 105'i sözel ve 130'u eşit ağırlık alanlarından ÖSS sınavına girmektedir.

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen matematik ilgi ölçeği kullanılmıştır. Matematik ilgi ölçeğinin geliştirilmesi için öncelikle alan yazı taraması ve öğrenciler ile matematik ilgisiyle ilgili sorular içiren yarı yapılandırılmış mülakat yapılmıştır. Matematik ilgisine yönelik 53 maddelik deneme formu hazırlanmıştır. Deneme formu 300 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek ve ölçeğin alt faktörlerini belirlemek amacı ile faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda matematik ilgi ölçeği formuna dönüştürülmüştür. Ölçek iki bölümden oluşturulmuştur. Ölçeğin birinci bölümünde öğrencilerin cinsiyet, ailenin aylık geliri, babanın öğrenimi, annenin öğrenimi ve alan durumlarını belirleyen kişisel bilgilere, ikinci bölümde matematik ilgisini (matematikten hoşlanma, matematiği tercih etme, matematiğe yönelme ve iç uyarıcı olarak öğretmen) içeren maddelere yer verilmiştir. Ölçek formu, "Çok Uygun",

"Uygun", "Kararsızım", "Uygun değil" ve "Hiç Uygun Değil" seçeneklerini içeren beşli likert tipi maddelerden oluşmuştur. Ölçek öğrencilerin matematik ilgisi ile ilgili durumlara ne kadar katıldığını sorgulamaktadır. Ölçek madde analizi sonucunda 22 maddeden oluşturulmuştur. Bunlardan 12 tanesi olumlu ifade (Matematik derslerinden hoşlanırım) ve 10 tanesi olumsuz ifade (Matematiğe gereken ilgiyi göstermiyorum) içermektedir. Ayrıca cevaplar olumlu cümlelerde Çok uygun 1, Uygun 2, Kararsızım 3, Uygun değil 4, hiç uygun değil 5 puan, olumsuz cümlelerde ise Hiç uygun değil 1, Uygun değil 2, Kararsızım 3, Uygun 4, Çok uygun 5 puan ile hesaplanmıştır. Ölçek sadece ÖSS sınavına girecek öğrencilere uygulanmıştır. Matematik ilgi ölçeği araştırmanın örneklemini oluşturan toplam 300 öğrenciyi kapsamaktadır.

Verilerin analizinde SPSS paket program kullanılmıştır. Ölçek yoluyla toplanan veriler SPSS programı ile çözümlenerek çizelgeleştirilmiştir. Çizelgeler ankette yer alan alt faktörler (matematikten hoşlanma, matematiği tercih etme, matematiğe yönelme ve iç uyarıcı olarak öğretmen) temel alınarak oluşturulmuştur. Veri çözümlemede her iki boyutun aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve ankete cevap veren öğrencilerin kişisel özelliklerine göre sayıları (N) çıkarılmıştır. Öğrencilerin anket boyutlarına verdikleri cevaplar arasında kişisel özelliklere bağlı olarak, istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde fark olup olmadığı, t-testi, F testi ile belirlenmiştir. Veri çözümleri çizelgeleştirilerek yorumlanmıştır.

Ölçeğin güvenilirliği 22 madde ile ilgili olarak $\alpha = 0.89$ bulunmuştur. Geçerlik çalışması ise alanla ilgili uzman görüşleri doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Veri toplama aracı olarak kullanılan matematik ilgi ölçeğinde yer alan maddelere verdikleri cevaplar ayrı ayrı analiz edilerek bu kısımda sunulmuştur. Tablolarda öğrencilerin kişisel bilgilerine ilişkin olarak grupta bulunan öğrenci sayısı (n), ortalama ($\overline{X}$), standart sapma (SS), serbestlik derecesi (Sd), t-değeri (t), tek yönlü varyans analizi (F) ve önem denetimi (P) değerleri verilmiştir. Öğrencilerin her bir ifade için verdikleri cevapların cinsiyetlere göre ortalamaları, standart sapmaları ve t-testi sonuçları tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1.Öğrencilerin Matematik İlgilerinin Cinsiyetlere Göre Karşılaştırılması

Boyut	Cinsiyet	n	$\overline{X}$	SS	Sd	t-değeri	P
Matematikten Hoşlanma	Erkek	130	30.91	3.58	284	1.82	0.07
	Kız	170	30.15	3.37			

Matematiği Tercih Etme	Erkek	130	15.10	4.99	284	1.49	0.14
	Kız	170	14.19	5.29			
Matematiğe Yönelme	Erkek	130	10.22	3.66	284	-1.51	0.13
	Kız	170	10.86	3.54			
İç Uyarıcı Olarak Öğretmen	Erkek	130	11.25	3.24	284	-0.91	0.36
	Kız	170	11.59	3.22			
GENEL	Erkek	130	66.93	8.49	284	-0.49	0.62
	Kız	170	67.43	7.82			

*** P<0.05 düzeyinde anlamlı**

Matematik ilgi ölçeğinde; matematikten hoşlanma, matematiği tercih etme, matematiğe yönelme ve iç uyarıcı olarak öğretmen alt boyutlarında cinsiyetler arasında fark olup olmadığını ölçmeyi amaçlamaktadır. Tablo 1'den görüldüğü gibi matematikten hoşlanma alt boyutunda cinsiyet ortalama puanlarına bakıldığında erkeklerin ortalama puanı (30.91) kızların ortalama puanından (30.15) yüksek çıkmıştır. Cinsiyetler arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını anlamak için t-testi uygulanmış ve t değeri 1.82 olarak bulunmuştur. "P" değeri (0.07) önem seviyesinin 0.05 değerinden büyük olması sebebiyle kız ve erkek öğrenciler arasında herhangi bir farklılık görülmemektedir. Benzer şekilde "Matematiği tercih etme", "Matematiğe yönelme" ve "İç uyarıcı olarak öğretmen" alt boyutlarında da cinsiyetlere göre istatistik olarak anlamlı düzeyde (P<0.05 düzeyinde anlamlı) farklar oluşmamıştır. Elde edilen sonuçlara bakarak matematik ilgisinin erkek ve kız öğrenciler arasında herhangi bir farklılık oluşturmadığı rahatlıkla söylenebilir. Fakat matematikten hoşlanma alt boyutunda cinsiyetlere göre fark olmamasına rağmen kız öğrencilerin matematiğe duyarlığı erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu dikkat çekmektedir.

Öğrencilerin sayısal, sözel ve eşit ağırlık alanlarına göre matematikten hoşlanma, matematiği tercih etme, matematiğe yönelme, iç uyarıcı olarak ve genel ilgi puanları arasında manidar bir fark olup olmadığı test edilmiştir. Öğrencilerin ÖSS'ye giriş alanlarına göre tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.Öğrencilerin ÖSS Giriş Alanına Ait Matematik İlgisi Puanlarının ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Matematikten Hoşlanma	Gruplar arası	6.641	2	3.321	0.272	0.762	
	Gruplar içi	3470.725	284	12.221			
	Toplam	3477.366	286				
Matematiği Tercih Etme	Gruplar arası	426.281	2	213.140	8.384	0.000*	22 - 23
	Gruplar içi	7296.064	287	25.422			
	Toplam	7722.345	289				

Matematiğe Yönelme	Gruplar arası	187.894	2	93.947	7.551	0.001*	22 –23 22 - 21
	Gruplar içi	3508.703	282	12.442			
	Toplam	3696.596	284				
İç Uyarıcı Olarak Öğretmen	Gruplar arası	1.032	2	0.516	0.049	0.953	
	Gruplar içi	3023.131	285	10.607			
	Toplam	3024.163	287				
Genel	Gruplar arası	100.648	2	50.324	0.763	0.763	
	Gruplar içi	17280.016	262	65.954			
	Toplam	17380.664					

21: Sayısal, 22: Sözel 23:Eşit Ağırlık, * P<0.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 2'de görüldüğü gibi, matematikten hoşlanma boyutunda öğrencilerin alanları arasında F değeri anlamlı bulunmamıştır (F= 0.272, p>.05). Buna göre sayısal, sözel ve eşit ağırlık alanlarını seçmiş öğrencilerin matematikten hoşlanmada aralarında hiçbir fark olmadığı söylenebilir. Matematiği tercih etme boyutunda sayısal, sözel ve eşit ağırlık öğrenciler arasında anlamlı fark belirlenmiştir (F= 8.384, p<.001). Scheffe testi ile farkın kaynağına bakıldığında, sözel ve eşit ağırlık öğrenciler arasında eşit ağırlık öğrenciler lehine fark olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre eşit ağırlık öğrencilerinin sözel öğrencilere oranla matematikte başarılı olmayı daha çok istedikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde matematiğe yönelme boyutunda sayısal, sözel ve eşit ağırlık öğrencilerin arasında anlamlı fark belirlenmiştir (F= 7.551, p<.005). Scheffe testi ile farkın kaynağına bakıldığında, sözel ve eşit ağırlık öğrenciler arasında sözel öğrenciler lehine ve sözel ve sayısal öğrenciler arasında yine sözel öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Bu verilere dayanarak sözel öğrencilerin sayısal ve eşit ağırlık öğrencilerine oranla matematiğe yönelme konusunda daha çok duyarlı oldukları söylenebilir. İç uyarıcı olarak öğretmen boyutunda sayısal, sözel ve eşit ağırlık öğrencilerin puanları arasında anlamlı fark yoktur (F= 0.049, p>.05). Bu da öğrencilerin matematik öğretmeni hakkında düşüncelerinin benzer olduğunu gösterir. Son olarak toplam puanlara bakıldığında matematik ilgisinin sayısal, sözel ve eşit ağırlık öğrencileri arasında anlamlı fark bulunmamıştır (F= 0.763, p>.05). Matematiği tercih etme ve matematiğe yönelme boyutunda sayısal, sözel ve eşit ağırlık öğrenciler arasında anlamlı fark olsa da genel olarak bakıldığında sayısal, sözel ve eşit ağırlık öğrencilerin matematiğe ilgileri benzer olduğu ve arasında manidar fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin ailelerinin aylık gelirine göre matematikten hoşlanma, matematiği tercih etme, matematiğe yönelme, iç uyarıcı olarak ve genel ilgi puanları arasında manidar bir fark olup olmadığı test edilmiştir. Öğrencilerin ailelerinin aylık gelirine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.Ailelerinin Aylık Gelirine Göre Öğrencilerin Matematik İlgisi Puanlarının ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Matematikten Hoşlanma	Gruplar arası	21.025	2	10.513	0.864	0.42	
	Gruplar içi	3456.341	284	12.170			
	Toplam	3477.366	286				
Matematiği Tercih Etme	Gruplar arası	77.824	2	38.912	1.461	0.23	
	Gruplar içi	7644.521	287	26.636			
	Toplam	7722.345	289				
Matematiğe Yönelme	Gruplar arası	2.515	2	1.257	0.096	0.91	
	Gruplar içi	3694.082	282	13.1			
	Toplam	3696.596	284				
İç Uyarıcı Olarak Öğretmen	Gruplar arası	74.826	2	37.413	3.6	0.028*	8 - 9
	Gruplar içi	2949.337	285	10.345			
	Toplam	3024.163	287				
GENEL	Gruplar arası	581.558	2	290.779	4.53	0.012*	9 – 8, 9 - 10
	Gruplar içi	16799.106	262	64.119			
	Toplam	17380.664	264				

8: 0 – 500YTL, 9: 501 – 1000YTL 10:1001YTL ve üzeri,
*** P<0.05 düzeyinde anlamlı**

Tablo 3 incelendiğinde matematikten hoşlanma boyutunda öğrencilerin ailelerinin aylık gelir düzeyleri arasında F değeri anlamlı bulunmamıştır (F= .864, p>.05). Benzer şekilde matematiği tercih etme ve matematiğe yönelme alt boyutlarında aile gelir düzeyleri arasında da anlamlı bir fark olduğu görülmemiştir. Bu bağlamda velinin zengin veya fakir olması öğrencilerin matematiği tercih etmede ve matematiğe yönelmede herhangi bir etkisi olmadığı söylenebilir. Fakat analiz sonuçları iç uyarıcı olarak öğretmen alt boyutunda öğrencilerin ailelerinin aylık gelirleri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir (F= 3.6, p<.05). Gruplar arasında farklılığın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre ailelerinin aylık geliri orta düzeyde olan öğrencilerin ailelerinin aylık geliri düşük olan öğrencilere oranla matematik öğretmeninden daha çok etkilendikleri ve öğretmenin bilgisi ve davranışlarını daha çok önemsedikleri görülmüştür. Benzer şekilde toplam puanlara bakıldığında matematik ilgisinin öğrencilerin ailelerinin aylık gelir düzeyleri arasında F değeri anlamlı bulunmuştur (F= 4.53, p<.05). Gruplar arasında farklılığın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre ailelerinin aylık geliri orta düzeyde olan öğrencilerin ailelerinin aylık geliri düşük olan öğrencilere oranla ve ailesinin aylık geliri yüksek olan

öğrencilere oranla matematik ilgisinin daha çok önemli olduğu tespit edilmiştir. Orta tabaka (501 – 1000YTL) ailelerinin çocukları düşük ve yüksek tabaka ailelerinin çocuklarına göre matematiğe daha çok ilgi gösterdikleri veya ilgi alanlarından biri matematik olduğu yorumu yapılabilir.

Öğrencilerin babalarının öğrenimine göre matematikten hoşlanma, matematiği tercih etme, matematiğe yönelme, iç uyarıcı olarak ve genel ilgi puanları arasında manidar bir fark olup olmadığı test edilmiştir. Öğrencilerin babalarının öğrenimine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.Babanın Öğrenimine Göre Öğrencilerin Matematik İlgisi Puanlarının ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Matematikten Hoşlanma	Gruplar arası	41.840	2	10.460	0.859	0.489	
	Gruplar içi	3435.526	284	12.183			
	Toplam	3477.366	286				
Matematiği Tercih Etme	Gruplar arası	304.830	2	76.207	2.928	0.021*	15-(11,12,13,14)
	Gruplar içi	7417.515	287	26.o26			
	Toplam	7722.345	289				
Matematiğe Yönelme	Gruplar arası	17.222	2	4.306	0.328	0.859	
	Gruplar içi	3679.374	282	13.141			
	Toplam	3696.596	284				
İç Uyarıcı Olarak Öğretmen	Gruplar arası	19.304	2	4.826	0.455	0.769	
	Gruplar içi	3004.859	285	10.618			
	Toplam	3024.163	287				
GENEL	Gruplar arası	462.536	2	115.634	1.777	0.134	
	Gruplar içi	16918.129	262	65.07			
	Toplam	17380.664	264				

11: İlk, 12: Orta 13:Lise, 14: Üniversite 15: Okur-yazar değil

*** P<0.05 düzeyinde anlamlı**

Tablo 4'te görüldüğü gibi, matematikten hoşlanma boyutunda öğrencilerin babalarının öğrenim düzeyleri arasında F değeri anlamlı bulunmamıştır (F= .859, p>.05). Fakat analiz sonuçları matematiği tercih etme alt boyutunda öğrencilerin babalarının öğrenim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir (F= 2.928, p<.05). Gruplar arasında farklılığın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan

Scheffe testinin sonuçlarına göre babaları okuryazar olmayan öğrencilerin babaları ilk, orta, lise ve üniversite mezunu olan öğrencilere oranla matematiği daha az tercih ettiği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç okur yazar olmayan veliler (babalar) çocuklarını matematiği tercih ettirmede etkili olmadıklarını göstermektedir. Matematiğe yönelme ve iç uyarıcı olarak öğretmen alt boyutlarında öğrencilerinin babalarının öğrenim düzeyleri arasında da anlamlı bir fark olduğu görülmemiştir. Benzer şekilde toplam puanlara bakıldığında matematik ilgisinin öğrencilerin babalarının öğrenim düzeyleri arasında F değeri anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgulara göre öğrencilerin matematiğe karşı ilgileri öğrencilerin babalarının öğrenim düzeyleri arasında farklılık göstermediği yorumu yapılabilir.

Öğrencilerin annelerinin öğrenimine göre matematikten hoşlanma, matematiği tercih etme, matematiğe yönelme, iç uyarıcı olarak ve genel ilgi puanları arasında manidar bir fark olup olmadığı test edilmiştir. Öğrencilerin annelerinin öğrenimine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Annenin Öğrenimine Göre Öğrencilerin Matematik İlgisi Puanlarının ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Matematikten Hoşlanma	Gruplar arası	34.287	2	8.572	0.702	0.591	
	Gruplar içi	3343.078	284	12.209			
	Toplam	3477.366	286				
Matematiği Tercih Etme	Gruplar arası	176.747	2	44.187	1.667	0.157	
	Gruplar içi	7545.597	287	26.476			
	Toplam	7722.345	289				
Matematiğe Yönelme	Gruplar arası	16.129	2	4.032	0.307	0.873	
	Gruplar içi	3680.468	282	13.145			
	Toplam	3696.596	284				
İç Uyarıcı Olarak Öğretmen	Gruplar arası	22.129	2	5.532	0.522	0.720	
	Gruplar içi	3002.034	285	10.608			
	Toplam	3024.163	287				
GENEL	Gruplar arası	157.505	2	39.376	0.594	0.667	
	Gruplar içi	17223.159	262	66.243			
	Toplam	17380.664	264				

16: İlk, 17: Orta 18:Lise, 19: Üniversite 20: Okur-yazar değil * P<0.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 5 gözönüne alındığında tüm alt boyuttan (matematikten hoşlanma, matematiği tercih etme, matematiğe yönelme, iç uyarıcı olarak) ve genel toplamda (matematik ilgisi) anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Genel

olarak öğrencilerin matematik ilgisi ile ilk, orta, lise, üniversite ve okuryazar olmayan annelerinin öğrenim düzeyleri arasında fark olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre kız ve erkek öğrenciler arasında matematik ilgisi ile ilgili anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bu bulguya benzer olarak Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles, ve Wigfield (2002) yaptıkları araştırmada cinsiyetle matematik ilgisi arasındaki farklılığın artan yaşla birlikte ortadan kalktığını ileri sürmektedirler. Araştırmanın örneklem grubu ÖSS'ye girecek öğrenciler olduğu için matematik ilgisi ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu durumda erkek öğrencilerin veya kız öğrencilerin matematiğe ilgi göstermesi cinsiyetlerinden kaynaklanan bir faktör değildir. Matematik ilgisinin oluşmasında ebeveyn ve öğretmenlerin cinsiyet ayrımcılığı yapmamaları gerekmektedir. Cinsiyet rolü ile ilgili ebeveyn ve öğretmenlerin tutumlarının matematik ilgisi üzerindeki etkileri incelenmelidir. Kadınlara yönelik 'saçı uzun aklı kısa' gibi aşağılayıcı cinsiyet ayrımcılığı anlayışının toplumumuzda önlenmesi gerekmektedir.

Bu araştırmanın bulgularına göre matematik ilgisinin, matematiği tercih etme ve matematiğe yönelme boyutunda sayısal, sözel ve eşit ağırlık öğrenciler arasında anlamlı fark olsa da genel olarak bakıldığında sayısal, sözel ve eşit ağırlık öğrencilerinin matematiğe olan ilgilerinin benzer olduğu ve arasında manidar fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Sosyal bilim öğrencileri sayısal bilimler öğrencilerine oranla daha yüksek düzeyde matematik kaygısı taşımaktadırlar. Bu araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde matematik kaygısı ile ilgili araştırmalardan farklı sonuca ulaşılmaktadır. Matematik kaygısı sosyal bilim öğrencilerinde artış gösterirken matematik ilgisi ile sayısal, sözel ve eşit ağırlık alanlarından sınava girecek öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Ailenin aylık geliri ile matematik ilgisinin iç uyarıcı olarak öğretmen boyutu arasında bir ilişki bulunmaktadır. Elde edilen bulgular öğretmenlerin orta gelir düzeyindeki çocukların matematik ilgisi oluşturmada daha etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bu bulgu gelir düzeyi ile eğitim beklentisi arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir. Alt gelir düzeyindeki öğrenciler ebeveynin olumsuz eğitim anlayışı nedeniyle öğretmeni bir tehdit olarak algılayabilmektedir. Üst gelir düzeyindeki öğrenciler ise matematik öğretimini satın alınabilir bir değer (özel ders veya dershane gibi) olarak görmesi öğretmenin saygınlığını azaltabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular annenin öğrenim durumuyla matematik ilgisi arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Babaların öğrenim düzeylerinin matematik ilgisinin hoşlanma, yönelme ve iç uyarıcı olarak öğretmen alt boyutlarında anlamlı bir farklılık meydana getirmemektedir. Bununla birlikte babanın öğrenim durumuyla matematik ilgisinin sadece matematiği tercih etme boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Okur-yazar olmayan babaların çocuklarında matematiği tercih etme daha az görülmektedir. Bu bulgu ebeveyn inanç ve beklentilerinin öğrencilerin matematik başarılarında etkili olduğunu gösterdiği (Entwisle & Alexander, 1996; Gill & Reynolds, 1999; Halle, Kurtz-Costes, & Mahoney, 1997; Holloway, 1986) gibi matematik ilgisi ile de ilişkili olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin matematik ilgisini artırmak için her şeyden önce ebeveynlerin matematikle ilgili düşüncelerini değiştirmemiz gerekmektedir. Matematik başarısızlığı gösteren öğrencilere yapılacak yardımlarda ebeveynlerin matematiğe karşı tutumlarında değişiklik yapmak önemli bir etmen olarak görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda 'matematik ilgisini geliştirme programları' düzenlenebilir. Matematik ilgisini geliştirme programı matematikten hoşlanma, matematiği tercih etme, matematiğe yönelme ve iç uyarıcı olarak öğretmen temel hedefleri doğrultusunda oluşturulabilir. Düzenlenecek matematik ilgisini geliştirme programlarında cinsiyet rolleriyle matematik ilgisi arasında oluşabilecek olumsuz durumları ortadan kaldırmak gerekmektedir. Kadın veya erkek olmakla matematikle ilgili olmak arasında bir ilişki olmadığı vurgulanmalıdır. Bununla birlikte matematik ilgisi ile öğretmeni sevme ve sayma arasındaki ilişkiler olduğunu göz önünde bulundurmalıdır. Matematikle ilgili inançların matematik ilgisini oluşturmada etkin olduğuna dikkat edilmelidir. Bu nedenle ebveynin ve öğrencilerin matematiğe ilişkin tutumlarında değişiklik yapmak gerekmektedir. Bununla birlikte öğrencilerinde matematik ilgisi geliştirmek isteyen öğretmenlere matematik öğretimi ve sınıf yönetimi alanlarında kurslar düzenlenebilir.

Matematik ilgisi ile ilgili araştırmalar daha farklı yaş ve öğrenim düzeyinde (okulöncesi, ilk, orta ve yükseköğretim) daha çok sayıda öğrencilere uygulanabilir. Matematik ilgisi ile ilgili karşılaştırmalı, ilişkisel ve deneysel araştırmalar matematik ilgisini belirleyen etmenlerin denetimini kolaylaştırıcı sonuçlara ulaşmamıza neden olacaktır.

KAYNAKLAR

Baykul, Y. (1987). "Matematik ve Fen Eğitimi Yönünden Okullarımızdaki Durum". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 2, 154-168.

Bradley, R. H.,& Caldwell, B. M. (1984). "The relation of infants' home environment to achievement test performance in first grade: A follow-up study". *Child Development, 55,*803–809.

Bregman, G.,& Killen, M. (1999). "Adolescents' and young adults' reasoning about career choice and the role of parental influence". *Journal of Research on Adolescence, 9,* 253–275.

Bruning, R. H., Schraw, G. J., & Ronning, R. R. (1999). "*Cognitive psychology and instruction* (3rd ed.)". Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Eccles-Parsons, J., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). "Expectancies, values, and academic behaviors". In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches* (s. 75–146). San Francisco: Freeman.

Eccles, J. S., Wigfield, A., Harold, R. D., & Blumenfeld, P.(1993). "Age and gender differences in children's achievement self-perceptions during the elementary school years". *Child Development, 64,* 830–847.

Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). "Motivation to succeed". In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology:* Vol. 3. *Social,*

emotional, and personality development (5th ed., pp. 1017–1095). New York: Wiley.

Entwisle, D. R.,& Alexander, K. L. (1996). "Family type and children's growth in reading and math over the primary grades". *Journal of Marriageand Family, 58*, 341–355.

Gill, S.,& Reynolds, A. J. (1999). "Educational expectations and school achievement of urban African American children". *Journal of School Psychology,37*, 403–424.

Hackett, G. & Betz, N. E. (1989). "An exploration of the mathematics self – efficacy mathematics performance correspondence". *Journal of Research in Mathematics Education.* 20, 261- 273.

Halle, T. G., Kurtz-Costes, B., & Mahoney, J. L. (1997). "Family influences on school achievement in low-income, African-American children". *Journal of Educational Psychology, 89*, 527–537.

Holloway, S.(1986). "The relationship of mothers' beliefs to children's mathematics achievement: Some effects of sex differences". *Merrill-Palmer Quarterly, 32*, 231–250.

Hidi, S. (1990). "Interest and its contribution as a mental resource for learning". *Review of Educational Research, 60,* 549-572.

Hidi, S.,& Harackiewicz, J. M. (2000). "Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 2lst century". *Review of Educational Research, 70,* 151-179.

Jacobs, J. E. (1991). "The influence of gender stereotypes on parent and child math attitudes: Differences across grade-levels". *Journal of Educational Psychology, 83,* 518–527.

Jacobs, J. E.,& Eccles, J. S. (2000). "Parents, task values, and real-life achievement-related choices". In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation:The search for optimal motivation and performance* (s. 405–439). Orlando: Academic Press.

Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). "Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve". *Child Development, 73,* 509–527.

Krapp, A., Hidi, S., & Renninger, K. A.(1992). "Interest, learning, and development". In K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 1-26). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kulm, G. (1980). "Research on Mathematics Attitudes", *Research in Mathematics Education*, 2, 356-387.

Kuzgun, Y. (2000). "*Meslek Danışmanlığı Kuramlar Uygulamalar"*, Ankara:Nobel Yayınları.

Larson, C. N. (1983). "Techniques for developing positive attitudes in pre-service elementary teachers". *Arithmetic Teacher,* 83, 8-9.

Renninger, K. A. (2000). "Individual interest and its implications for understanding intrinsic motivation". In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimalmotivation and performance* (pp. 373-404). San Diego, CA: Academic Press.

Renninger, K. A., Hidi, S., & Krapp, A. (Eds.) (1992). "*The role of interest in learning and development"*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Schiefele, U. (1999). "Interest and learning from text". *Science Studies Reading. 3,* 257-280.

Schofield, H. L**.** (1982). "Sex, grade level, and the relationship between mathematics attitude and achievement in children". *Journal Of Educational Research.* 75, 280-284.

Schraw, G. (1998). "Processing and recall differences among seductive details". *Journal of Educational Psychology. 90,* 3-12.

Stevens, T. & Olivarez, A. (2005). "Development and Evaluation of the Mathematics Interest Inventory". *Measurement and Evaluation in Counseling and Development* . 38.

Wade, S. E., Schraw, G, Buxton, W. M., & Hayes, M. T. (1993). "Seduction of the strategic reader: Effects of interest on strategies and recall". *Reading Research Quarterly, 28,* 3-24.

EXTENTED ABSTRACT

Problem: Success in mathematics is of great importance for students' success in the university enterance examination. As proved by so many scientific researches, no success will be achieved with no interest in mathematics. This study focuses on the interest in mathematics as an important factor in success in mathematics. The aim of this study is to determine the relation between the educational level of students' parents, their income levels, sexes, the field that students prefer in the university examination and his interest in mathematics.

Method: The population of the study is made up of totally 300 students, some of whom were the last year students attending high-schools in the province of Giresun in 2006-2007 academic year and some of whom had already graduated in previous years. In the sample of the study are involved 300 students randomly-selected from private schools. As a tool of data collection, a scale for mathematics interest developed by the researcher was used. A trial form including 53 statements for mathematics interest was prepared. In order for the structural validity of the scale to be studied and its sub-factors to be determined, a factor analyeses was made. As a result of factor analyeses, the scale was transformed into a form of mathematics interest scale.The scale composed of two parts, one of which is concerned with students' sexes, family's monthly income, parents' educational level, and personal information for field preferenceand the other part of which deals with the items including such mathematics interest as enjoying and prefering mathematics, inclination toward mathematics and teacher as an internal stimulus. The reliability of the scale was found to be a=0.89 with respect to 22 items. The study of validity was carried out in parallel with some experts' ideas in the related field.

Findings: The result achieved indicated that no significant difference as regards mathematics interest was found between male and female students in terms of the effect of parents' educational level on the students' preference of a field in the university exam. However, the results also showed a relation between educational expectations and income level, which meant that the math-interest of the students from the families with a medium level of monthly income was higher than that of the students from the families with low or high level of monthly income.

Comment: The results obtained from the research showed no meaningful difference between male and female students in terms of mathematics ineterst. But,a relation was found between parents' annual income level and teachers as an internal stimulus, a sub element of mathematics interest.The results aslo showed that teachers played a key role in arousing mathematics interest in students with medium income level. This means that there exists a relation between income level and educational expectation. Students with low income level might regard teachers as a menace due to their parents' adverse educatioal understanding. If students with high income ievel view mathematics teachers as a purchasable thing such as private

courses or private schools, teachers' esteem or value will be disgraced. No significant relation was found between mothers' educational level and mathematics interest. İn addition, fathers' educational level creates no significant difference between such mathematics interest as enjoyment, inclination to mathematics, and teachers as an internal stimulus. However, a significant difference was found between fathers' educational level and studetns' pereference of mathematics, a sub-element of mathematics ineterest.Children whose fathers are illeterate have relatively little tendency to the pereferance of mathematics.

Proposals: In order to help students with failure or no ineterst in mathematics, it is important to cause changes in parents' attitudes to mathematics. It is, therefore, necessary to make changes in parents and students' attitudes to mathematics. Emphirical, comparative and related researches will help us to obtain results facilitating the factors that determine mathematics interest.

ÖĞRENCİLERİN FONKSİYONLARDA İŞLEMLER KONUSUNA GRAFİKLER ÜZERİNDEN YAKLAŞIMLARININ İNCELENMESİ

İlyas YAVUZ* **İbrahim KEPCEOĞLU****

ÖZET

Öğrencilerin fonksiyonlarda işlemler konusuna grafikler üzerinden yaklaşımlarını incelemek amacıyla yapılan bu çalışma özel durum niteliği taşımaktadır. Öğrencilerin daha önceden karşılaşmadıkları ve dolayısıyla didaktik antlaşmasına uygun olmayan sorulara verdikleri cevaplar çoklu temsiller ve didaktik antlaşması kavramları yardımıyla analiz edilmiş ve öğrencilerin grafik okuma ve oluşturma becerileri ile ilgili çeşitli kestirimlerde bulunulmuştur. 65 lise son sınıf öğrencisinin çalışma grubunu oluşturduğu çalışma 2010-2011 öğretim yılında İstanbul'da üç farklı lisede uygulanmıştır. Verilerin analizinden elde edilen en önemli sonuç, cebirsel işlemleri yapmada çok iyi durumda olan öğrencilerin aynı başarıyı grafiklerle ilgili işlemlerde gösteremedikleri görülmüştür. Ayrıca kavramsal anlamanın yetersizliği nedeniyle birçok öğrenci grafiklere fonksiyon kavramından bağımsız bir yaklaşımda bulunarak soruyu yanıtlamaya çalışmıştır.

Anahtar Sözcükler: Fonksiyon, fonksiyonlarda işlemler, grafik, çoklu temsiller, didaktik antlaşması.

INVESTIGATION OF STUDENTS' APPROACHES TOWARDS OPERATIONS ON FUNCTIONS VIA THEIR GRAPHIC REPRESENTATION

ABSTRACT

Designed as a case study, in this study, it is aimed to investigate students' approaches towards operations on functions via the graphic representation of the functions. Students' answers to the questions that they have never met and that are not convenient to the didactic contract are analyzed in terms of multiple representation and didactic contract concepts. Furthermore, several estimations on students' skills about reading and drawing graphics have been made. The sampling of this study consists of 65 last grade high school students from 3 different high schools in Istanbul. The most important result gathered from the analysis of data is that the success of students is not as well at operations on graphics as at algebraic operations. Besides, most of

* Dr.,MarmaraÜniversitesi, Eğitim Fakültesi.
** Araştırma Görevlisi, Kastamonu Ünversitesi, Eğitim Fakültesi.

students tried to answer the questions independently of function concept because of lack of conceptual understanding.

Keywords: functions, operation on functions, graphical representation, multiple representations, didactic contract

1.GİRİŞ

Matematik eğitimi araştırmalarında amaç, bilgiyi kullanıp yorumlayabilen, problem çözme ve muhakeme etme becerisine sahip bireylerin yetişmesini sağlamaktır. Bu bağlamda matematiksel ifadelerin açıklanması ve anlaşılmasında önemli bir yere sahip olan fonksiyon kavramı, ortaöğretim matematik programının da en temel öğelerinden biridir. Birçok ülkede ortaöğretim programları fonksiyon konusu ile başlar, diğer konular fonksiyon konusunun teorik çerçevesine uygun olarak işlenir (Bloch, 2003). Yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda yeniden düzenlenen ortaöğretim matematik programında fonksiyon kavramı diğer bilim dalları ile ilişkilendirilmiş, farklı kullanım ve uygulama alanlarına örnekler verilmiştir (MEB, 2005). Fonksiyon kavramının, matematikte önemli bir birleştirici rolü vardır ve disiplinler arası etkiye sahiptir. Temel mantığı girdi-çıktı sistemi üzerine kurulsa da; en az girdiler ve çıktılar kadar önemli olan bir diğer bileşen gerçekleşen işlem sürecidir. Tanım ve değer kümesi arasındaki ilişkiyi sağlama sürecinde fonksiyon kavramı, özel bir eşleme bağıntısı özelliğini taşır. Bu bazen sayı ikililerini tek bir sayıya eşleyen işlem, bazen de farklı gösterimler arasındaki dönüşümün sağlandığı durumlar şeklinde gerçekleşir.

Fonksiyon kavramı cebirsel gösterimler ile daha çok ilişkiliymiş gibi görülse de bu kavramın özellikle günlük hayat uygulamalarındaki işlevselliğini sağlayan en önemli gösterimlerden biri grafiklerdir. Fonksiyonlar grafiklerle resmedilerek görsel olarak algılanıp yorumlanabilir. Grafikler nicel bilgilerin kolay anlaşılması ve yapılandırılmasını sağlayan oldukça yaygın bir gösterim biçimi olarak belirtilmektedir (Bloch, 2000). Cebirsel ifadelerde gizli kalan ve öğrencilerin görmekte zorlanabileceği eşleme ve dönüştürmeler grafikler vasıtasıyla çok daha açık ve anlaşılır bir şekilde öğrencilerin dikkatlerine sunulabilir.

Fonksiyon kavramının tarihi gelişimi incelendiğinde grafik kullanımı ile ilgili çalışmaların önemli bir yeri olduğu ve birçok analiz kavramının grafiklerden yola çıkılarak oluşturulduğu görülmektedir. Jean Bernoulli tarafından ortaya atılan ilk fonksiyon tanımının da böyle bir kontekste geliştiği bilinmektedir (Nadia, 2004). Bununla birlikte öğrenciler çoğu zaman grafiği anlamlandırmanın zorluğunu yaşayabilmekte, hatta grafiği iki değişken arasındaki ilişkiyi ifade eden bir objeden ziyade geometrik bir obje ya da bir etiket (doğru, parabol, vb.) gibi algılamaktadırlar. Dolayısıyla öğrenciler grafiğin temsil ettiği fonksiyonun özelliklerini görmek yerine bir

resim olarak görüp, resimle ilgili özelliklere odaklanabilmektedirler (Yavuz, 2010).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından açıklanan yeni ortaöğretim programı da öğrencilerin iletişim sürecinde grafikleri matematiksel düşüncelerini ifade edebilmeleri için kullanmalarını önermektedir. Buna ek olarak, grafiklerin kullanıldığı bir görselleştirme sürecinde, öğrencilerin matematiksel kavramlar hakkında daha etkin biçimde düşünebileceklerini belirtmektedir (MEB, 2005).

Öğrencilerin grafiği daha etkili bir şekilde yorumlamayı öğrenebilmesi için üç önemli faktör olduğu vurgulanmaktadır. Bunlar; grafiğin görsel karakteristiği, öğrenenin grafik yorumlama becerisi ve grafikteki veri içeriği hakkındaki bilgi ve beklentisi şeklindedir (Lacasta, 1995). Bazı durumlarda grafiğin anlaşılması oldukça zor bir hal alır. Birden fazla değişkeni tek bir gösterimde içermesi, değişkenler arasında karşılaştırma fırsatı doğurması eğitim ve araştırmacılar için bulunmaz bir kaynak olmasının yanında öğrenciler için ön yargı oluşturabilecek bir nitelik sergilemektedir. Tüm bu veriler ışığında, bu çalışmada öğrencilerin fonksiyonlarda işlemlerde grafiği kullanma ve yorumlama becerileri çoklu temsiller ve didaktik antlaşması üzerinden ele alınmıştır. Öğrencilerin sınıflarda ve ders kitaplarında pek fazla karşılaşmadıkları ve dolayısıyla didaktik antlaşmasına uygun olmayan bir soruya verdikleri cevaplar analiz edilmiş, bu cevaplar üzerinden öğrencilerin grafiği fonksiyonel anlamda okuma ve yorumlama becerileri ile ilgili çeşitli kestirimlerde bulunulmuştur.

1.1. Çoklu Temsiller

Temsil kelimesi genel anlamda soyut kavram veya sembolleri, gerçek dünya içinde somut şeyler olarak modelleme işlemi olarak tanımlanabileceği gibi matematikte, nesneler ya da semboller arasındaki ilişkinin tanımı anlamına gelmektedir (Kaput,1989). Çalışmalar çok farklı temsil türlerinin olduğuna dikkat çekmektedir. Bunlar arasında en sık karşılaşılanlar ise; nümerik, grafik ve cebirsel temsil (Kaput,1989), ikonik-sembolik temsil (Brenner ve diğerleri, 1997), sözel-doğal dil temsili, diyagramlar yazılı semboller, somut materyaller (Lesh ve Doerr, 2003) vb. dir. Son yıllarda mevcut teknolojilerin kullanımıyla matematik eğitiminde çoklu temsil yaklaşımı önemli avantajlar sunmaktadır. Keller ve Hirsch (1998) çoklu temsillerin birer avantaj olduğunu çünkü öğrencilerin çözümlere farklı yollardan yaklaşmasını sağladığını ve 'temsillerin bilişsel ilişki kurması sayesinde' kavramın anlaşılmasını kolaylaştırdığını belirtmiştir. Temsiller üzerinden ele alınan temel konulardan biri fonksiyon kavramıdır. Bir fonksiyonun grafik temsili, o fonksiyonun geometrik görünüşü hakkında bilgi verebileceği gibi, fonksiyona ait verilerin kolayca

kullanılabilmesine de olanak sağlamaktadır. Fonksiyon grafikleri ile ilgili çok çeşitli araştırmalar bulunmakta, bu araştırmaların büyük çoğunluğu fonksiyon grafik bilgisi ve yorumlama becerisinin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Shah ve Hoeffner, 2002; Capraro, Kulm ve Capraro, 2005).

1.2. DidaktikAntlaşması

G.Brousseau (1994, 1998)"didaktik antlaşması"nın tanımını, öğretmen, öğrenci ve bilgi temelleri üzerinde şu şekilde ifade etmektedir: "Öğretmenin öğrenciden ve öğrencinin öğretmeninden beklediği davranışlar topluluğu. Bu davranışların çok az bir kısmı açık bir şekilde ifade edilir, birçok davranış ise kapalı bir şekildedir". Bu ifade, sözleşme gibi işleyen ve öğretmen-öğrenci-bilgi arasındaki üç yönlü etkileşimi düzenleyen gizli normların bulunduğunu dile getirmektedir. Bu antlaşmanın büyük bir kısmı, öğretmen ve öğrencinin konuyla uğraşmak için bir araya geldiği ilk anda oluşmaktadır. Öğretmen ve öğrenci arasında karşılıklı bir zorunluluk vardır: öğretmen öğrenciye matematik öğretmelidir, öğrenci de öğretmenin yardımıyla matematik öğrenmelidir. Brousseau (1998), böyle bir sözleşmenin belirli ifade şekillerinin kullanılırken aynı zamanda sürekli gözden geçirildiğini de var sayar. Didaktik antlaşmasının bu şekilde gözden geçirilmesi, öğretmen ve öğrenciye beraber çalışma fırsatı verir aynı zamanda kendilerine düşen çalışmaları yaparken, sorumluluklarını da yerine getirme imkânı sağlar.

Satranç, dama vb. gibi alışılmış oyunlarda, oyunun başlangıcında oyunun kuralları belirlidir. Didaktik antlaşmasının kuralları ise açık değildir. Örneğin dersin başında öğretmen ve öğrenciler uyulması gerekli kurallar listesi hazırlamaz. Ancak hem öğretmen hem de öğrenciler bilirler ki açık olarak ifade edilmiş olmasa da kurallar vardır ve uyulmak zorundadır. Kuralın varlığı bu kuralı bozan bir davranışın sergilenmesiyle ortaya çıkar. Bu kurallar sınıftan sınıfa, kültürden kültüre değişebileceği gibi, aynı sınıfta öğrenciler ve öğretmen aynı olsa bile zaman içinde değişebilir. Pek çok kuralın değişken olması yanında sınıftan ve kültürden bağımsız olarak değişmeyen kurallar da vardır. Örneğin öğretmenden sınıfta öğretme sürecinde çeşitli etkinliklerde bulunması, öğrencilerden de bu etkinliklere katılmaları beklenir. Eğer öğretmen sınıfta kendisinden beklenen öğretme davranışlarını sergilemezse örneğin sınıfta ders anlatmayı bırakıp müzik dinlerse ya da gazete okursa, didaktik antlaşmasının dışına çıkmış olur. Büyük ihtimalle öğrenciler ailelerine, ailelerde okul yönetimine öğretmeni şikâyet ederler. Eğer didaktik antlaşmasını bozan davranışın sahibi bir öğrenci ise, bu durumda da öğretmen tarafından uyarılır ya da cezalandırılır.

Didaktik anlaşması öğrencilerin başarısızlıklarının altında yatan nedenlerin sadece çevresel faktörlerden, zekâ seviyesinden ya da kuralsal anlamalardan kaynaklanmadığını öngörmekte ve yeni bir etkileşimsel perspektif sunmaktadır. Bu perspektif bağlamında başarı ya da başarısızlık, eğitim ortamında etkileşimler aracılığıyla oluşur. Didaktik antlaşması birçok değişkene bağlıdır. Bunlardan en önemlisi uygulanan öğretim yöntemidir. Pedagojik seçimler, öğrencilerden istenilen çalışma stili, formasyonun amaçları, öğretmenin epistemolojisi, değerlendirmenin özellikleri vb. tüm bileşenler bu öğretim yöntemi kapsamındadır. Özellikle bilinen bir antlaşma değiştirildiğinde veya bir üst aşamaya geçildiğinde didaktik antlaşmasının etkisi ortaya çıkmaktadır. Brousseau (1998), öğrenci zorluklarının büyük bir kısmının bu etkilerle açıklanabileceğini belirtmektedir. Örneğin, öğrenciler, ilköğretimin başlangıcında geometrik şekillerle somut olarak karşılaşırlar. Daha sonra soyut ve zihinsel olarak geometrik şekilleri inceleme dönemine girerler. "Verilen AB ve CD doğru parçalarının uzunlukları eşit midir?" sorusuna başlangıçta ölçerek, karşılaştırarak, görselliklerden yararlanarak vb. teknikler kullanılırken daha sonra öğrencilerden bazı teori ve çıkarımlar yardımıyla bu soruya cevap vermeleri istenmektedir. Dolayısıyla aynı soruyla ilgili beklentiler zamanla değişebilmekte ve didaktik antlaşması bir üst aşamaya geçmektedir.

Fonksiyonlarda işlemler konusunun sınıflarda işlenişi ile ilgili didaktiksel antlaşma maddeleri ile ilgili olarak; öğretim programları incelenmiş, öğretmenlerle informal olarak görüşülmüş, ders kitapları incelenmiş ve kendi mesleki tecrübelerimiz yardımıyla aşağıdaki durumlar tespit edilmiştir:

Fonksiyonlarda işlemler daima cebirsel temsil üzerinden yapılmaktadır.

İki fonksiyonun toplamının ya da çarpımının grafiği isteniyorsa öncelikle fonksiyonun formülü bulunmalıdır; formül yardımıyla istenilen grafik çizilmektedir.

Uygulanan ankette kullanılan soru bu maddelere uygun olmayan bir soru olup, öğrencilerin daha önceden karşılaşmadıkları bir sorudur ve dolayısıyla didaktik antlaşmasına uygun değildir. Katılımcılara yöneltilen bu soruda direkt olarak verilen iki grafik yardımı ile ilgili fonksiyonların toplamının ya da çarpımının grafiği istenmektedir.

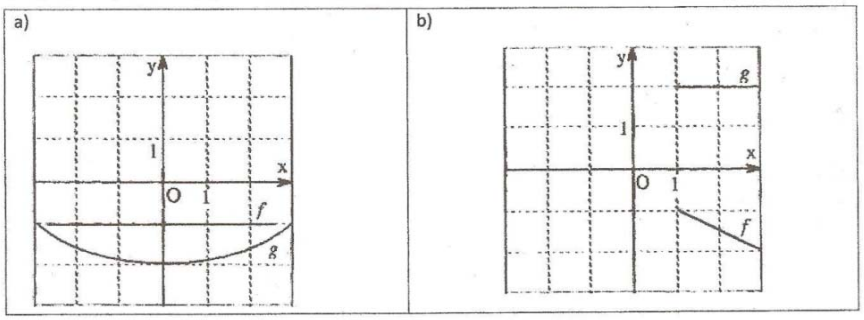
2. YÖNTEM

Bu araştırma, lise son sınıf öğrencilerinin fonksiyonlarda işlemlere grafikler üzerinden yaklaşımlarını tespit etmek amacıyla yapılmış nitel bir çalışmadır. Araştırmaya, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında, İstanbul'da üç farklı lisede bulunan toplam 65 son sınıf öğrencisi katılmıştır. Bu

öğrenciler, ilköğretim ve bulundukları liselerde fonksiyon ve özellikleri ile ilgili tüm kavramlarla daha önceden karşılaşmışlardır. Dolayısıyla fonksiyon ve fonksiyonlarda işlemlerle ilgili yeterince deneyime sahip oldukları ve bu durum verecekleri cevapların araştırma probleminin açıklanmasına önemli katkılar sağlayacağı şeklinde yorumlanmıştır.

Araştırma kapsamında katılımcılara 5 sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Bu soruların hepsi fonksiyonlarda grafik kullanımı ile ilgili olup, katılımcıların bir grafiği okuma ve oluşturma becerilerini ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Sorulardan sadece bir tanesi doğrudan fonksiyonlarda işlemlerle ilgili olduğundan bu makalede söz konusu soruya verilen cevapların analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bahsedilen soru aşağıdadır.

5. Aşağıda grafikleri verilen *f* ve g fonksiyonları yardımı ile; a) şıkkında *f+g* fonksiyonunun, b) şıkkında ise f.g (f çarpı g) fonksiyonunun grafiklerini aynı koordinat düzlemleri üzerine çiziniz. Yöntəminizi kısaca açıklayınız.



Öğretmen adaylarının yukarıda ifade edilen soruya verdikleri cevaplar içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Her bir öğretmen adayının vermiş olduğu cevap incelenmiş, araştırma sorusu kapsamında ana temalar belirlenmiş ve sürekli diğer cevaplarla karşılaştırılarak ortak kategorilerin oluşturulması yoluna gidilmiştir (Miles ve Huberman, 1994; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Belirlenen bu kategoriler tekrarlanma sıklığı göz önünde bulundurularak tablo haline getirilmiştir. Yapılan çalışmanın güvenirliğini arttırmak için tespit edilen kategoriler araştırmacının dışında aynı üniversitede görev yapan eğitim doktorasına sahip nitel araştırma konusunda deneyimli iki çalışma arkadaşı tarafından ayrı ayrı incelenmiş; daha sonra bir araya gelinerek verilerle saptanan ortak temalar arasında ortaya çıkan anlaşmazlıklar giderilmiştir. Bu şekilde oluşturulan kategoriler üzerinde tam bir mutabakat sağlanmıştır (Lincoln ve Guba, 1985; Yıldırım ve Şimşek, 2005).

3. BULGULAR

Daha önceden de söylendiği gibi ders kitaplarında ve sınıf içi faaliyetlerde fonksiyonlarda işlemler şu şekilde yapılmaktadır; İşlem yapılması istenen fonksiyonlar cebirsel olarak verilir. Sonra hangi işlem isteniyorsa o işlem cebirsel ifadeler üzerine uygulanır, daha sonra da istenirse işlem sonucu elde edilen fonksiyonun grafiğinin çizimi yapılır. Ancak anketteki bu soruda fonksiyonların cebirsel ifadesi verilmemiştir. Öğrenci isterse b şıkkında fonksiyonların cebirsel ifadesini bulabilir. Ondan sonra da istenen grafiği çizer. Ancak bu yöntem a şıkkında engellenmiştir çünkü fonksiyonlardan birisi doğrusal olmayan bir fonksiyon olarak seçilmiştir. Dolayısıyla burada amacımız her zaman alışık olduğu cebirsel temsil dışında da öğrencilerin fonksiyonlarda işlemleri yapma becerisini ölçmektir.

Sorulansorunun öğrenciler için yeni ve farklı olmasından dolayı birçok öğrenci (12 öğrenci) soruyu cevaplamaktan kaçınmıştır. Ayrıca açık bir şekilde böyle bir soruyla ilk defa karşılaştığını, dolayısıyla cevap veremeyeceğini dile getiren öğrenciler de vardır (4 öğrenci). Örneğin bir öğrenci "f+g'yi işlemsel olarak toplayabiliyorum. Fakat bunları koordinat düzlemine nasıl geçireceğimi bilmiyorum. Yani f+g'nin grafiğini çizerken ne gibi kurallara uymalıyım" şeklinde cevap vermiştir. Bu öğrenci aslında bu tür sorularda öğrencilerin karşılaştığı sorunları burada genel anlamda dile getirmektedir. İşlemsel olarak yani formülleri toplayabildiğini ancak grafikleri toplamak için bir yöntem bilmediğini ifade etmektedir. Bu durum bize aslında eğitim sistemimizde sorulara kavramsal olarak yaklaşımdan ziyade çözüm tekniklerinin ön planda tutulduğunu göstermektedir. Öğrenci, her karşılaştığı yeni soru tipi için hemen bir çözüm yöntemi beklentisi içine girmektedir.

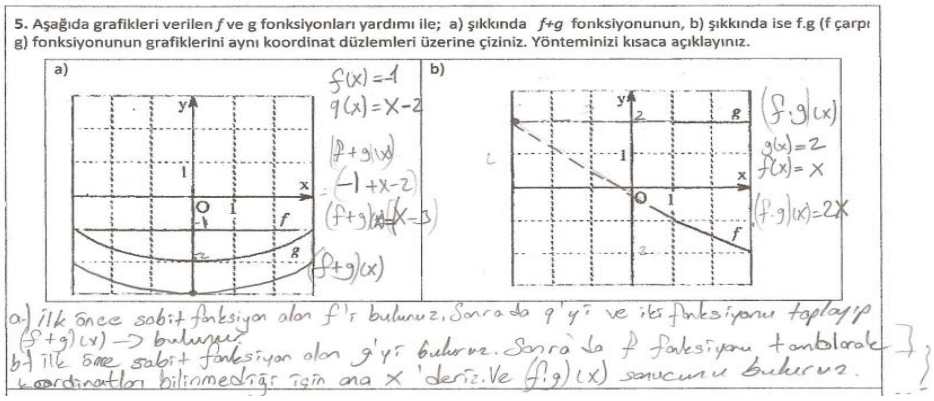
Bununyanında hiçbir öğrenci, örneğin sorunun b şıkkı için: "bu iki fonksiyondan birisi sabit, diğeri doğrusal bir fonksiyondur, dolayısıyla çarpımları da doğrusal olur. Doğrusal fonksiyonu çizmek için iki noktaya ihtiyacım var. O halde grafikler üzerinde iki nokta tespit ederim, daha sonra bu iki noktanın y ordinatlarını çarparım ve bu şekilde istenilen grafiğin iki noktasını tespit etmiş olurum" şeklinde bir yorum yapamamış ya da bu yorum doğrultusunda bir yöntem geliştirememiştir. Hâlbuki öğrenciler fonksiyon kavramıyla karşılaşmadan önce doğru denklemleri ve çizimleri üzerinde durulmaktadır (ilköğretim 8. sınıfta). Buradan öğrencilerin farklı üniteleri birbirleriyle ilişkili olarak görmekten ziyade birbirinden bağımsız olarak bir yaklaşım sergiledikleri söylenebilir.

Cevap verenöğrencilerin kullandığı çözüm yöntemleri incelendiğinde iki temel kategori ortaya çıkmaktadır;

Doğru cevaba götüren stratejiler

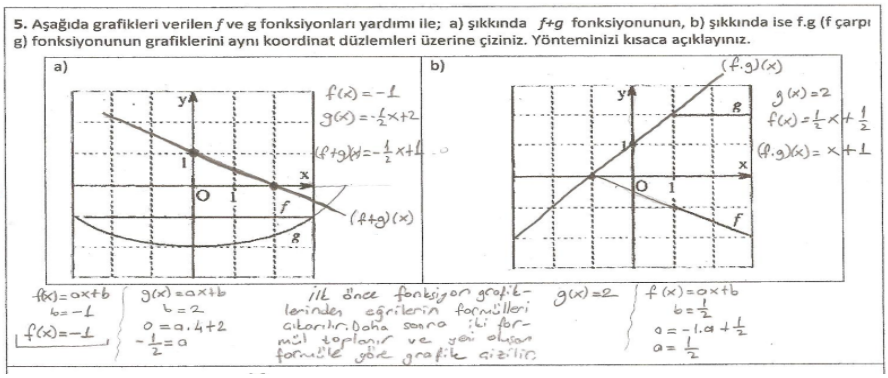
3.1.1. Önce fonksiyonların formülünü bulup daha sonra grafiği çizmek

Bu gruptaki öğrenciler istenilen grafiği çizebilmek için öncelikle fonksiyonun formülünü bulmaya çalışmaktadır. Zaten bu soruda araştırmacılar olarak hipotezimiz öğrencilerin öncelikle bu yöntemi denemesidir. Çünkü öğrencilerin sınıflarda en çok uyguladığı yöntem bu yöntemdir. 17 öğrenci (% 26) bu yöntemi kullanmaya çalışmaktadır ve en fazla öğrenci bu grupta olduğundan hipotezimiz doğrulanmıştır. Ancak öğrenciler grafiklerden fonksiyonların cebirsel ifadelerine geçişte ciddi sıkıntılar yaşamaktadırlar. Literatürde de ifade edildiği gibi öğrenciler cebirsel ifadeden grafiğe geçişi zorlanmadan yapmalarına rağmen bunun tersinde aynı başarıyı gösterememektedirler (Kieran, 1992). Bu öğrencilerin cebirsel işlemler yaparken genellikle hata yapmadığı görülmekte ancak çözümlerinde kavramsal bir yaklaşım sergileyememektedir. Bu yöntemi kullanmaya çalışan bir öğrencinin cevabı aşağıda sunulmuştur.



Bu öğrenci daha önceden sınıflarında uygulanan yöntemi güzel bir şekilde ifade etmiş ve uygulamaya çalışmıştır. Ancak sabit fonksiyonlar dışındaki fonksiyonların cebirsel ifadelerini yanlış bulsa da a şıkkında istenilen grafiği doğru bir şeklide çizebilmiştir. b şıkkında ise bulduğu cebirsel ifadeleri kullanarak istenilen çarpım fonksiyonunun cebirsel ifadesine ulaşmış ancak grafiği çizememiştir. Bu öğrencinin işlemsel olarak bilgisinin olduğu fakat kavramsal olarak yorum yapmaktan uzak olduğu ve özellikle temsiller arasındaki geçişlerde önemli sıkıntılarının olduğu görülmektedir. Ayrıca b şıkkında verilen fonksiyonların tanım kümesi üzerinde oynamalar yapması, daha önceden karşılaştığı grafiklerin genellikle tüm reel sayılarda tanımlı olduğunu göstermektedir.

Bu grupta bulunan başka bir öğrencinin cevabı ise aşağıdadır:



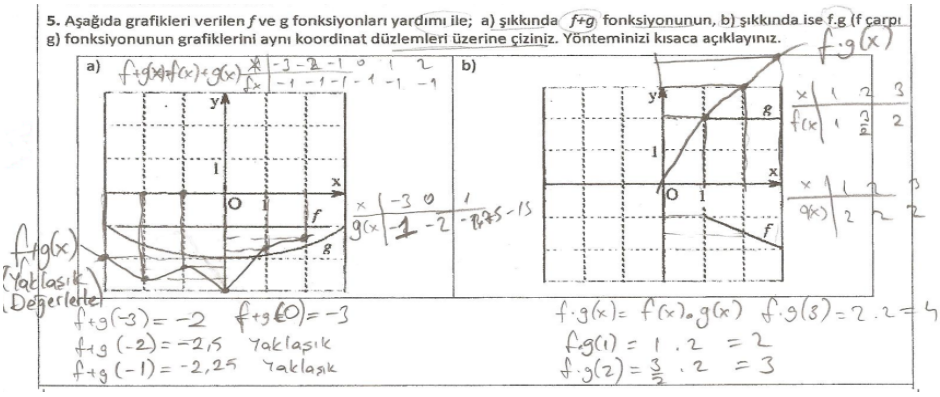
Bu öğrenci de aynı şekilde öncelikle grafikleri verilen fonksiyonların cebirsel ifadelerine ulaşmaya çalışmakta, daha sonra da işlem yaparak grafikleri çizmeyi denemektedir. Ancak sabit olmayan tüm fonksiyonları doğrusal olarak kabul etmektedir. Bu durum, daha önceden karşılaştığı fonksiyonların çoğunlukla doğrusal olduğunu ve dolayısıyla fonksiyon denilince ilk akla gelenin doğrusal fonksiyonlar olduğunu göstermektedir. Yapmış olduğu bu hata dışında ifade etmiş olduğu yöntemi başarıyla uygulamış ve hatta doğrusal fonksiyonları çizme tekniğini de (sadece iki noktayı tespit etmek ve bu iki noktayı birleştiren doğruyu çizmek) başarıyla uygulamıştır. Bir önceki öğrenci gibi bu öğrenci de işlemsel olarak yeterince başarılı ancak temsiller arası geçişlerde sıkıntılar yaşamaktadır.

Bu kategorideki öğrencilerin soruyu çözmek için düşündükleri stratejilerin ortak özelliği fonksiyonların x'e bağlı olan cebirsel gösterimlerini elde etmeye çalışmalarıdır. Bu strateji öğrencilerin lise öğreniminde fonksiyonlarda işlem yaparken kullandıkları stratejilerdir. Öğrenciler iki fonksiyon arasında bir işlemin yapılabilmesi için onun "kuralının" verilmiş olması gerektiği düşüncesine sahiptirler. Bu "kurala" ulaşmak isteyen yukarıdaki öğrencilerin yanıtları incelendiğinde, ortak yapılan hatalardan birinin a şıkkında verilen iki veya daha yüksek mertebeli g polinom fonksiyonunu doğrusal bir fonksiyonmuş gibi düşünülmesidir. Diğer bir hata ise b şıkkındaki doğrusal olan f fonksiyonunun cebirsel ifadesinin bulunmasında yapılan işlem hatalarıdır.

3.1.2. Nümerik temsil (tablo oluşturma, noktalar belirleme, vb.) yardımıyla grafikçizmek,

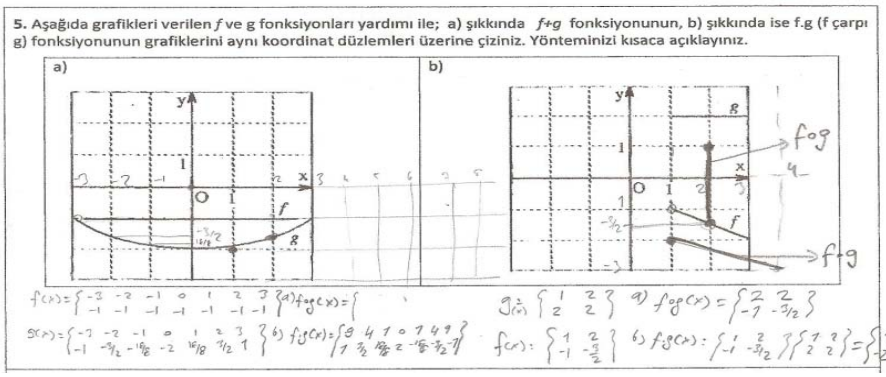
Bu yöntemde öğrenci verilen fonksiyonların bazı noktalarından yararlanarak istenilen grafikleri çizmeye çalışmaktadır. Ancak noktaların seçimi öğrenciden öğrenciye farklılık göstermektedir. Bazı öğrenciler tanım kümesinde bulunan tüm tam sayı değerlerine karşılık gelen noktaları tespit etmeyi tercih ederken bazıları da sadece net olarak okunabilen noktaları

kullanmayı tercih etmiştir. Tespit edilen noktalar öğrenciler tarafından genellikle tablo formatında verilmiştir. Bu grupta 8 öğrenci (% 12) bulunmaktadır. Bu öğrencilerden birçoğu koordinat bilgisi eksikliğinden ya da işlemsel bazı hatalardan dolayı istenilen grafikleri doğru bir şekilde çizememiştir. Bu kategoride bulunan bir öğrencinin cevabı aşağıdadır:

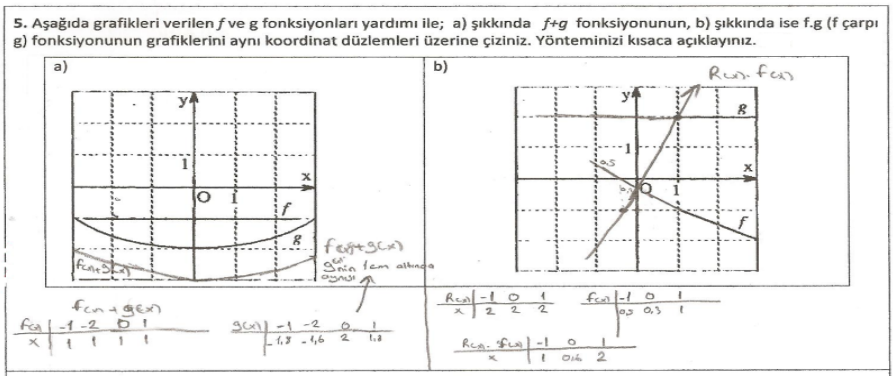


Bu öğrenci fonksiyonların tanım aralığındaki tüm tam sayı değerlerinden oluşan tablolar oluşturmuş ancak koordinat ekseni bilgisindeki eksikliklerden dolayı bazı değerlerin görüntüsünü yanlış bulmuştur. Ayrıca bazı işlemsel hatalar nedeniyle de istenilen grafikleri doğru bir şekilde çizememiştir. Aslında fonksiyonlarda işlemleri doğru bir şekilde uygulamaya çalışmış ancak bunu yaparken zihinsel olarak cevabının doğruluğunu kontrol edecek başka bir temsil kullanamamıştır. Çünkü her iki durumda da verilen fonksiyonlardan birisi sabit fonksiyondur ve istenilen grafik, diğer fonksiyona sabit değerlerin toplanması veya çarpılması ile oluşturulacaktır.

Bu kategorideki diğer bir öğrenci grubu da istenilen fonksiyonun grafiğini oluşturmak için verilen grafiklerden noktalar belirleyip bu noktaların hem x bileşenlerini hem de y bileşenlerini toplayarak/çarparak; oluşturmuş olduğu noktayı istenilen grafiğin bir noktası olarak kabul etmiştir. Bu şekilde oluşturmuş olduğu noktaları birleştirerek istenilen grafiği çizmeyi denemiştir. Fonksiyonlarda toplama/çarpma ile ilgili olarak hiçbir kavramsal bilgiye sahip olmayan bu öğrenciler sadece toplama/çarpma işlemine odaklanmaktadır ve bu öğrenciler x-ekseni, y-ekseni ve fonksiyonun grafiği arasındaki ilişkiyi henüz kavrayamamıştır. Bu gruptaki öğrencilerden birinin vermiş olduğu cevap aşağıdadır.



Bir başka öğrenci grubu da belirlediği noktalar içerisine mutlaka -1, 0 ve 1 değerlerine karşılık gelen noktaları dâhil etmektedir. Her ne kadar a şıkkında bu değerler tanım kümesinin elemanı ise de b şıkkında bu değerlerden yalnızca 1 tanım kümesine dâhil edilmiştir. Buna rağmen bazı öğrencilerin sürekli bu noktaları belirlemek istemeleri iki didaktik antlaşma maddesinin varlığını ortaya koyar; birincisi grafiklerle verilen fonksiyonlar sürekli reel sayılarda tanımlıdır, dolayısıyla verilen grafiklerin uçları sonsuza gider. İkincisi ise bir grafik çizmek için öncelikle -1, 0 ve 1 noktalarına karşılık gelen değerler belirlenmelidir. Dolayısıyla sınıflarda genellikle reel sayılarda tanımlı fonksiyonların grafikleri kullanılmakta ve belli noktalar (ve işlem yapması kolay noktalar) yardımıyla grafik çizimleri yapılmaktadır. Bu durum bazı öğrencilerde kendilerince kurallar geliştirmelerine sebep olmaktadır. Bu şekilde cevap veren bir öğrencinin cevabı aşağıdadır:

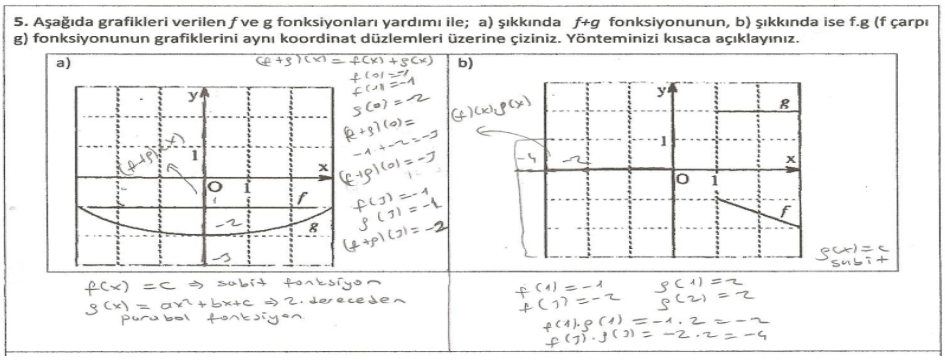


Bu kategorideki öğrencilerin vermiş olduğu yanıtların ortak özelliği fonksiyonların bazı x değerlerinin görüntüleri yardımı ile işlemleri yaparak istenilen grafikleri çizmeye çalışmalarıdır. Öğrenciler alışkın olmadıkları bu

soru karşısında doğru sonuca götürebilecek bir strateji kullanmaktadırlar. Ancak sınıflarda kullanılan standart soru tiplerinden kaynaklanan bazı alışkanlıkları nedeniyle hatalar yapmaktadırlar ve bu soruya da alışkanlıkları yardımıyla bir yaklaşımda bulunmaktadırlar. Bu durum bu şekilde davranan öğrencilerin fonksiyonlarda işlemleri kavramsal öğrenmek yerine daha önceden karşılaştıkları soru tiplerinin çözüm yöntemlerini öğrendiklerini göstermektedir.

3.1.3. Hem cebirsel ifadeleri hem de bazı değerleri hesaplayarak grafikleri çizmek

Bu bölümde, 1. ve 2. kategorilerini, gerek aynı şıkta gerekse de ayrı şıklarda kullanan öğrencilerin yanıtları yer almaktadır. Bu grupta 3 (% 5) öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrenciler hangi stratejinin soruyu çözmede kolaylık sağlayacağını düşünüyorlarsa onu kullanmışlardır. Bu stratejiler içerisinde ortak bir seçim bulunmamaktadır. Bu grupta bulunan bir öğrencinin cevabı aşağıdadır:

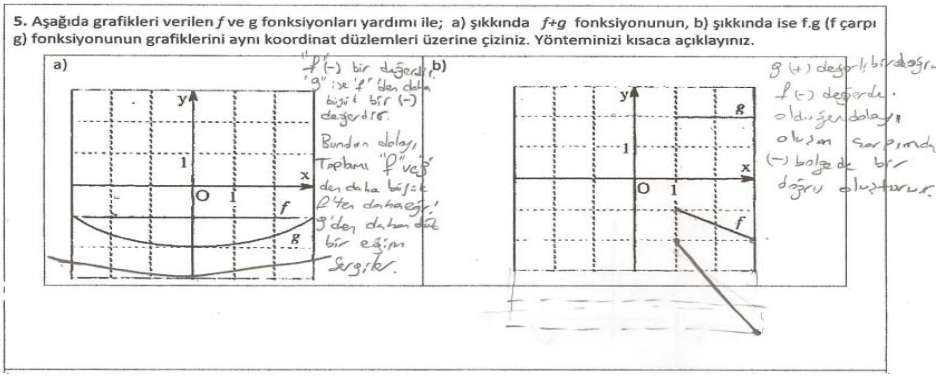


Bu öğrenci öncelikle fonksiyonların cebirsel ifadeleri üzerinde düşünmüş ve fonksiyonların derecesi ve formülü ile ilgili öngörüde bulunmuş ancak tam olarak nasıl bulacağını bilemediğinden bazı noktalar yardımıyla grafikleri çizme yöntemine geçmiştir. Ancak bulmuş olduğu değerlerin grafik çiziminde ne anlama geldiğini, x-ekseni ve y-ekseni ile ilişkilerini bilemediğinden bulduğu değerleri koordinat düzlemine yerleştirememiş ve istenilen grafikleri çizememiştir.

3.1.4. Fonksiyonların işaretleri yardımıyla grafikleri çizmek

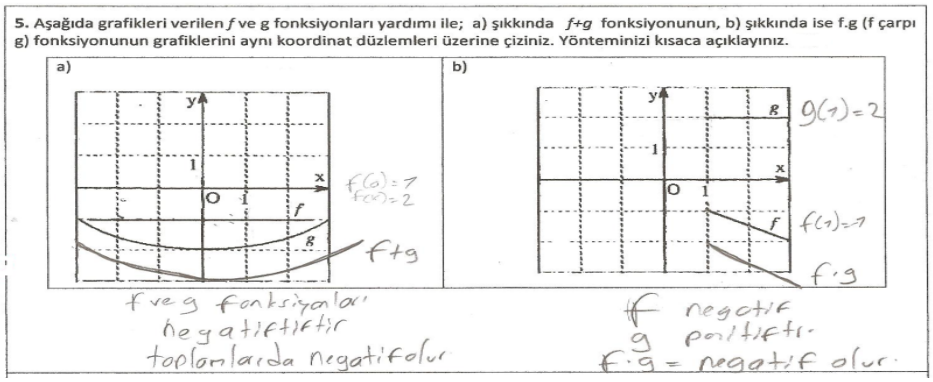
Sorulan soruya yanıt vermek amacıyla öğrenciler yukarıda verilen 1. ve 2. kategorileri oluşturan stratejilerden hangisini kullandıklarını belirtmeksizin grafikleri çizmeye çalışmış ve verilen fonksiyonların işaretleri ile ilgili açıklamalarda bulunmuşlardır. Bu şekilde cevap veren 4

(% 6) öğrenci bulunmaktadır. Bu şekilde soruları çözen öğrencilerden birisinin cevabı aşağıdadır:



Fonksiyonların işaretine odaklanan bu öğrenci; işaretlerin toplamı ve çarpımından yola çıkarak grafikleri çizmeye çalışmıştır. Ancak zihinsel olarak başka bir yöntemi (cebirsel ifadeleri veya bazı değerleri bulma gibi) kullanmadığı açıktır. Çünkü "… bundan dolayı toplamı f ve g den daha büyük, f den daha düz bir eğim sergiler" şeklinde bir ifade kullanmıştır. Bu ifade, fonksiyon kavramından bağımsız olarak verilen iki grafiğin toplanması olarak öğrenci tarafından yorumlandığını ve öğrencinin grafiklerden birisinin doğrusal olması nedeniyle diğerini daha düzleştireceği şeklinde bir algıya sebep olduğunu göstermektedir.

Bu gruptan başka bir öğrenci ise aşağıdaki cevabı vermiştir.



Bu öğrenci de fonksiyonların işareti üzerine odaklanmış ancak her iki durumda da istenen grafiği doğru bir şekilde çizmiştir. Cevabında fonksiyonların bazı değerlerini belirtmiş olması, bu öğrencinin zihinsel olarak fonksiyonun bazı değerleri yardımıyla grafikleri çizdiğini

göstermektedir. Ancak hiçbir yerde fonksiyonların tiplerine (sabit fonksiyon gibi) referans vermemesi, bunun yerine sadece işaretlere odaklanması not edilmesi gereken ilginç bir durumdur. Bu durum, öğrencinin temsiller arası geçişlerle ilgili yeterince deneyime sahip olmadığını göstermektedir.

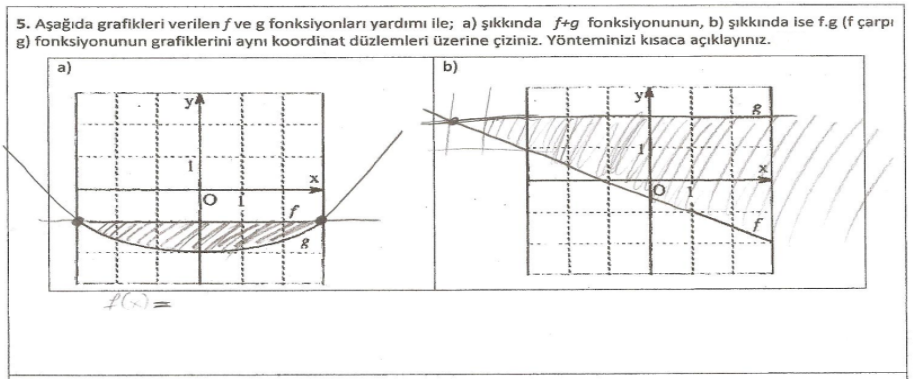
Bu gruptaki öğrencilerin verdiği yanıtlar arasında ortak olarak kullanılan strateji, öncelikle fonksiyonların aldığı değerlerin pozitif/negatif olma durumunun incelenmesidir. Öğrenciler fonksiyonların aldığı değerlere bakarak işlem sonrası çıkan sonuca göre grafik çizmeye çalışmışlardır. Bu öğrencilerin çoğunluğu ortaya çıkan toplam ve çarpım fonksiyonlarının işaretlerini doğru belirlemelerine karşın, grafiği doğru çizememişlerdir. Bu durum, fonksiyonların işaretlerinin belirlenmesinin grafiği çizmeye yeterli olmadığını ve öğrencilerin işareti bulmanın yanı sıra grafiği çizmek için farklı yöntemleri de kullanmaları gerektiğini göstermektedir.

3.2. Yanlış Cevaba götüren stratejiler

Bu grupta bulunan öğrenciler istenen grafikleri çizmeye çalışırken cevaplarının hiçbir yerinde fonksiyon kavramına referansta bulunmamışlardır. Öğrenciler, koordinat düzlemi ve üzerinde bulunan objelerin görüntüsünü başka kavramlarda karşılaştığı soru tiplerine benzetmişler ve orada kullandıkları çözüm yöntemini bu soruya uyarlamışlardır.

3.2.1. Cevap olarak verilen fonksiyonların arasındaki alanı taramak

Bazı öğrenciler istenilen fonksiyonların grafiğini çizmek yerine verilen grafiklerin arasında kalan alanı taramışlardır. 5 (% 8) öğrenci bu grupta bulunmaktadır. Bu şekilde cevap veren öğrencilerden birinin yanıtı aşağıda verilmiştir:

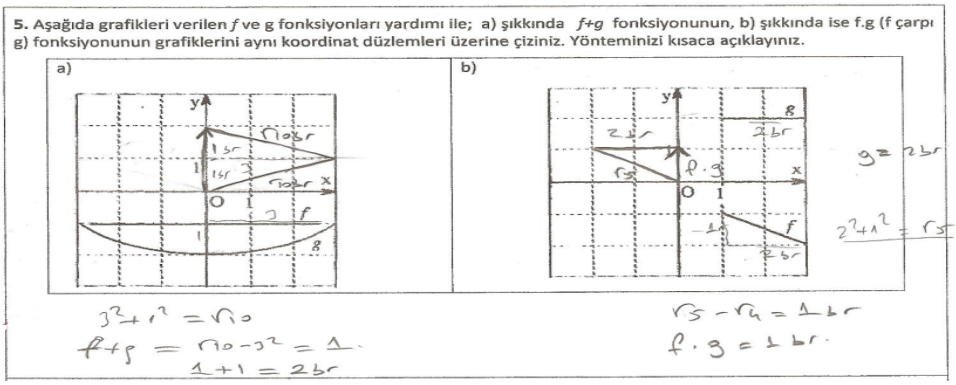


Öğrencilerin soruda istenilen fonksiyon grafiklerini çizmek yerine bu fonksiyonların arasında kalan alanı taramaları, onların alışık olmadıkları

bu soru tarzı karşısında, daha önceden eşitsizlik kavramında karşılaşmış oldukları çözüm yöntemini buraya taşımak istemelerinden kaynaklanmaktadır. Verilen grafiklerin dış bölgesini değil de arasını taramalarının nedeni ise eşitsizlik çözümlerinde genellikle verilen grafiklerin arasında kalan kapalı alanı taradıklarını göstermektedir. Dolayısıyla öğrenciler burada çözüm yöntemini bilmediği bir soruyu daha önceden karşılaştığı ve çözüm yöntemini bildiği bir soruya benzeterek cevaplandırmaya çalışmışlardır.

3.2.2. Verilen grafikleri vektörel olarak toplamak ve çarpmak

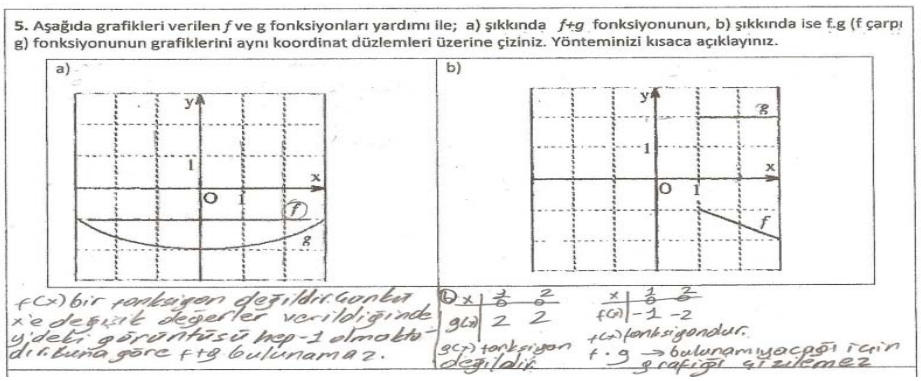
Öğrencilerin bazıları da soruda istenilen işlemleri yapmak için fizik dersinde karşılaştıkları "vektörlerde işlemler" kavramını kullanmışlardır. Vektör kavramını kullanarak cevap vermeye çalışan 3 (% 5) öğrenci bulunmaktadır ve bu cevaplardan bir tanesi aşağıda verilmiştir.



Öğrencilerin ilk defa karşılaştıkları ve fonksiyonlar üzerine işlem yapılmasını gerektiren bu sorularda, fonksiyonların grafiklerini vektörlere benzetmeleri, onların çözüm olarak kendilerine en yakın gördükleri "vektörlerde toplama işlemi" özelliklerini kullanmaya yöneltmiştir. Koordinat düzleminin bir ızgara ile verilmesi ve grafiklerin bazılarının vektörlere benzemesi ve ilk defa karşılaşılan bir soru tipi olması nedeniyle öğrenciler, bu şekilde bir çözüm yöntemi kullanmışlardır.

3.2.3. Grafiklerin çizilemeyeceği yanılgısına sahip olan öğrenciler

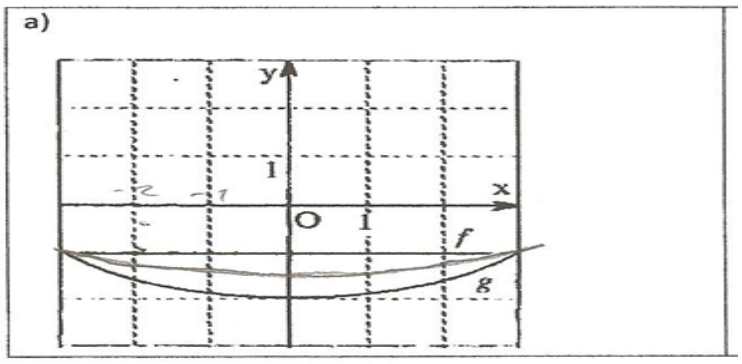
Öğrencilerden bazıları sorularda verilen bilgilerde bulunan eksiklik ya da yanlışlıklardan ötürü istenilen işlemlerin yapılamayacağını ve grafiklerin çizilemeyeceğini düşünmüşlerdir. 3 öğrencinin cevabı (% 5) bu kategoride değerlendirilmiştir. Bu şekilde yanıt veren öğrencilerin bazılarının yanıtları aşağıdaki gibidir:



Bu örnekte görüldüğü gibi istenilen fonksiyonların grafiklerinin çizilemeyeceğini ifade eden öğrencilerden bazıları sabit fonksiyonun fonksiyon olmadığını, bazıları fonksiyonların formülleri bilinmediğinden işlem yapılamayacağını, bazıları da herhangi bir sebep belirtmeksizin istenen grafiklerin çizilemeyeceğini düşünmektedirler.

3.2.4. Geometrik olarak toplama işlemi yapmak

Başka bir grup öğrencide verilen sorudaki toplama işlemi kavramına odaklanarak verilen grafiklerin ortasından geçirecek şekilde grafik çizmek suretiyle soruyu cevaplandırmıştır. 4 öğrenci (% 6) soruyu bu şekilde cevaplandırmıştır. Bu öğrenciler genellikle b şıkkındaki soruyu boş bırakmıştır.

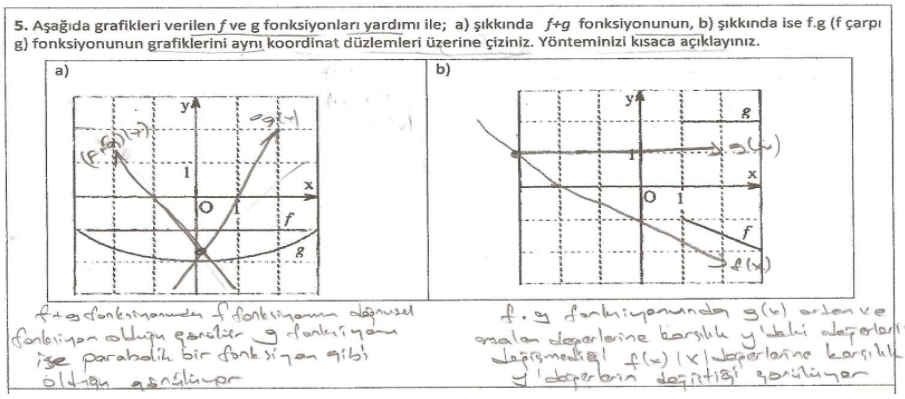


Öğrenci bu şekilde cevap vermekle aslında tamamen geometrik temsil üzerinde çalıştığını göstermekte ve bir şeyin ortasını bulma (orta nokta, kenar ortay, aritmetik orta, vb.) gibi çok sık karşılaştığı bazı sorularda uygun olan çözüm tekniğini buraya taşıyarak cevap vermektedir.

Dolayısıyla, öğrencinin cevabında fonksiyon kavramı ve bir fonksiyonun grafiğinin ne olduğu düşüncesini kullanmadığı görülmektedir.

3.2.5. Nedeni açıklanamayan cevaplar

Bu grupta bulunan öğrenciler istenen grafikleri çizmeye çalışmışlar ve bunun yanında da bazı açıklamalar yapmışlardır. Ancak grafikleri çizerken nasıl bir yöntem kullandıkları tam olarak anlaşılamamıştır. 2 öğrencinin cevabı bu kategoride değerlendirilmiştir. Bu öğrencilerden birisinin cevabı aşağıdadır:



4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışma da öğrencilerin fonksiyonlarda işlemler konusuna grafikler üzerinden yaklaşımları incelenmiştir. Ankette kullanılan soru tipleriyle daha önceden karşılaşmamış olan öğrenciler çok farklı yaklaşımlarda bulunarak istenen grafikleri çizmeye çalışmışlardır.

Öncelikle toplamda 16 öğrencinin hiçbir cevap vermemesi dikkat çekicidir. Bu durum tarafımızdan, bu öğrencilerin yeni problem tipine uygun bir çözüm stratejisi geliştiremedikleri dolayısıyla fonksiyon kavramı ve temsilleri üzerine yeterince kavramsal öğrenmeye sahip olamadıkları şeklinde yorumlanmıştır. 17 öğrencinin ise istenen grafikleri çizmek için öncelikle fonksiyonların cebirsel temsilini bulmak istemeleri beklenen bir durumdur. Çünkü fonksiyonlarda işlemler ve grafik çizimleri sınıflarda genellikle cebirsel temsillerden yola çıkılarak yapılmaktadır. Öğrencilerden grafik çizmeleri istendiğinde, alışkın olduğu ve "önce formülünü bul, sonra grafiği çiz" şeklinde adlandırabileceğimiz didaktik antlaşma maddesi uyarınca hareket ettiği görülmektedir. Ancak bu yöntemi kullanan öğrenciler grafiklerden cebirsel temsillere geçişte ciddi sıkıntılar yaşamaktadır. Kimisi verilen fonksiyonların hepsine doğrusalmış gibi yaklaşmakta, kimisi de temsiller arası geçişte dikkat edilmesi gereken

noktaları göz ardı ederek yanlış cevaplar vermektedir. Bu durum literatürde mevcut olan sonuçlarla örtüşmektedir (Kieran, 1992; Duval, 1993). Grafikler yardımıyla fonksiyonun bazı değerlerini bulup istenen grafikleri çizmeye çalışan 9 öğrenci ise, her ne kadar soruya doğru bir yaklaşım sergilemişlerse de koordinat ekseni ve eksenlerle eğrinin ilişkisini tam bilemediklerinden dolayı istenen grafikleri çizememişlerdir. Özellikle tablo oluşturmayı deneyen öğrenciler, tablonun belli formatta olması gerektiği inancıyla hareket ederek, verilen fonksiyonların tanım kümesindeki kısıtlamaları dikkate almamışlardır.

Diğer yöntemleri kullanan öğrenciler ise, soru metnini görür görmez ilk olarak zihninde hangi yöntemi çağrıştırıyor ya da daha önceden karşılaştığı hangi soru tipine benzetiyorsa ona göre hareket ederek soruyu cevaplandırmaya çalışmışlardır. Doğal olarak bu öğrencilerin çoğunluğu fonksiyon kavramından bağımsız olarak bir yaklaşımda bulunmuşlardır. Bu öğrencilerden bazıları sorulan soruyu eşitsizliklerde kullanılan bir soru tipine, bazıları da vektörlerde kullanılan soru tipine benzeterek orada nasıl bir çözüm yöntemi kullanıldıysa aynı yöntemi bu sorunun çözümü için uyarlamışlardır.

Sonuç olarak öğrencilerin çoğunluğu istenen grafikleri doğru bir şekilde çizememiştir. Bu öğrencilere, böyle bir soru yerine, onların beklentileri doğrultusunda ve daha önceden karşılaşmış oldukları gibi fonksiyonları cebirsel olarak verip toplama ve çarpma işlemleri yaparak, elde edilen fonksiyonların grafikleri istenmiş olsaydı büyük olasılıkla tamamı istenen grafikleri doğru bir şekilde çizmiş olacaktı. Buradan da bu öğrencilerin fonksiyonlarda işlemleri öğrendikleri sonucuna ulaşılabilirdi. Ancak görüldüğü gibi aynı soru başka bir temsille sorulduğunda aynı öğrenciler farklı bir bakış açısı geliştirememekte ve dolayısıyla kavramsal bir öğrenmenin gerçekleşmediği görülmektedir. İşte burada didaktik antlaşması kavramının önemi ortaya çıkmaktadır. Eğer sürekli antlaşmaya sadık kalınarak yani öğrencilerin beklentileri doğrultusunda sorular sorulursa, öğrenciler belki sınavlarda iyi notlar almış olacaklar. Fakat onların gerçekte neyi, ne kadar öğrendiğini kontrol etme şansına sahip olunmayacaktır. Dolayısıyla, bu çalışmada kullanılan soru tipine benzer, müfredata uygun ancak öğrencilerin beklentileri dışında ve farklı bir bakış açısı gerektiren soru tipleri kullanarak öğretmen-öğrenci ve bilgi-öğrenci arasında oluşmuş olan antlaşmalar bozulmalıdır. Bu şekilde onlara bir çelişki süreci yaşatılarak kavram hakkındaki bilgilerini ve düşünme süreçlerini ele alma fırsatı verilebilir. Öğretmene de bu tarz sorular öğrencilerinin durumunu gözlemleme, eksik ve yanlış öğrenmelere karşı önlem alma şansı verecektir.

Ayrıca bu çalışma ile çoklu temsillerin önemi bir kez daha orta çıkmıştır. Çünkü matematik eğitiminde grafikleri diğer temsillerden (cebirsel, tablo, sembolik, v.b.) bağımsız olarak düşünmek mümkün değildir. Fonksiyonel ilişkilerin birden fazla temsil kullanılarak işlenmesi, pek çok araştırmacı tarafından tavsiye edilmektedir (Akkoç, 2006; Adıgüzel ve Akpınar, 2004; Brenner ve diğerleri, 1995; Özgün-Koca, 2004). Çoklu temsillerin öğretim sürecinde kullanılması sonucunda, öğrenciler sadece işlenen matematiksel kavramı daha iyi şekilde anlamakla kalmayıp, temsilleri ve özelliklerini de etkin bir şekilde kullanmayı da öğrenecektir. Yeni ortaöğretim matematik programı (MEB, 2005) incelendiğinde bu konuda önemli gelişmelerin sağlandığı görülecektir. Örneğin grafik konusuna farklı başlıklar altında yer verilmiştir. Çoğunlukla cebir öğrenme ve fonksiyonlar alt öğrenme alanlarında karşımıza çıkan grafiklerle ilgili kazanımlar grafik çizme ve uygulama yapmaya yöneliktir. Bu kazanımlarla ilgili etkinlik örneklerine bakıldığında öğrencileri grafikler üzerine düşünmeye ve grafikleri yorumlamaya sevk edeceği görülmektedir. Bu tür etkinliklerin literatür tarafından önerilmiş olması ve yeni ortaöğretim matematik programında yer alması oldukça umut vericidir.

KAYNAKLAR

Adıgüzel, T. Ve Akpınar, Y. (2004). *Improving school children's mathematical word problem solving skills througt computer-based multiple representation* (ERİC Documentation Reproduction Service No. ED 485 024).

Akkoç H.(2006). Fonksiyon kavramının çoklu temsillerinin çağrıştırdığı kavram görüntüleri,*H.Ü. Eğitim fakültesi dergisi*, 30, 1–10.

Bloch, I. (2000). *L'enseignement de l'analyse à la charnière lycée / université. Savoirs, connaissances et conditions relatives à la validation.* Thèse doctorat, Université Bordeaux I.

Bloch, I. (2003). Teaching functions in a graphic milieu: what forms of knowledge enable students to conjecture and prove?,*Educational Studies in Mathematics* 52,3–28.

Brenner, M. E., Mayer, R. E., Moseley, B., Brar, T., Duran, R., Reed, B. S. & Webb, D. (1997). Leaming by Understanding: The Role of Multiple Representations in Leaming Algebra, American Educational Research Journal, 34 (4), 663-689.

Brenner, M.E., Brar, T., Duran, R., Mayer, R.E., Moseley, B., Smith, B.R., ve Webb, D. (1995). *The role of multiple representations in learning algebra.* (ERİC Documentation Reproduction Service No. ED 391 659).

Brousseau G. (1994). Perspectives pour la didactique des mathématiques, *in* M. Artıgue et col. (eds), *Vingt ans de didactique des mathématiques en France* : Hommage à Guy Brousseau et Gérard Vergnaud, Grenoble : La Pensée Sauvage, 51-66.

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. La Pensée Sauvage éditions Grenoble, 1998 Collection : Recherches en Didactique des Mathématiques

Capraro, M. M., Kulm, G., Capraro, R. M. (2005). Middle grades: Misconceptions in statistical thinking. *School Science and Mathematics Journal*, 105, 165-174.

Duval R. (1993). Registres de représentation sémiotique et fonctionnement cognitif de la pensé. *Annales de didactique et de Sciences Cognitives* (IREM de Strasbourg), 5, 37-65.

Kaput, J.J. (1989). Linking representations in the symbolic systems of algebra. In S. Wagner & C. Kieran (Eds.), *Research agenda for mathematics education: Research issues in the learning and teaching of algebra* (pp.167- 194). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Keller, B.A. ve Hirsch, C. R. (1998). Student Preferences for Representations of Functions. *International Journal of Mathematics Education in Science and Technology*, 29 (1), 1-17.

Kieran, C. (1992). The learning and teaching of school algebra. In D. Grouws (Ed.) *Handbook of research on mathematics teaching ant learning*(pp. 390-419). New York: Oxford University Press.

Lacasta, E. (1995). *Les graphique cartésiens de fonctions dans l'enseignement secondaire des mathématiques : illusions et contrôle*, Thèse de doctorat, Université Bordeaux I.

Lesh, R., Doerr, H. (2003). *Foundations of a models and modelling perspective on mathematics teaching, learning and problem solving*. In R. Lesh & H. Doerr (Eds.) Beyond constructivisim: A models and modeling perspectives on mathematics problem solving, learning and teaching.. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum.

Lincoln, Y. S., Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry.* Newburry Park, CA: Sage.

MEB. (2005). *Talim ve Terbiye Kurulu Baskanlığı, Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB Basımevi.

Miles, M., Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: an expanded sourcebook. Thousand Oaks, CA: Sage.

Nadia, A. (2004). *Enseignement des fonctions en France et en Palestine. Analyse comparative de deux choix de transposition didactique,* Thèse de doctorat, Université ParisVII.

Özgün-Koca, S. A. (2004). Bilgisayar Ortamındaki çoğul Bağlantılı Gösterimlerin Öğrencilerin Doğrusal İlişkileri Öğrenmeleri Üzerindeki Etkileri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı 26.

Shah, P., Hoeffner, J. (2002). Review of graph comprehension research: Implications for instruction. *Educational Psychology Review*, 14(1), 47-69.

Yavuz, İ. (2010). What does a graphical representation mean for students at the beginning of function teaching. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 41/4, 467-485.

Yıldırım, A., Simsek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri,* (5.Baskı). Seçkin Yayıncılık, Ankara.

EXTENDED ABSTRACT

Designed as a case study, in this study, it is aimed to investigate students' approaches towards operations on functions via the graphic representation of the functions. Students' answers to the questions that they have never met and that are not convenient to the didactic contract are analyzed in terms of multiple representation and didactic contract concepts. Furthermore, several estimations on students' skills about reading and drawing graphics have been made. The sampling of this study consists of 65 last grade high school students from 3 different high schools in Istanbul.

First of all, it is remarkable that 16 students in total did not answer to any questions in the questionnaire. This situation is interpreted that these students did not develop any solution strategy for a problem of new type and also that their conceptual knowledge about function concept and its representation was found to be insufficient. As expected, 17 students tried to find the algebraic representation in order to draw its graph; because in ordinary classrooms, operations on functions and drawing graphs of functions are done via their algebraic representations. When students are asked to draw graphs, they act according to didactic contract article that can be called as "first find the formula and then draw its graph". But students that tried this method encountered difficulties in the passage from the graphic representation to the algebraic representation. Some of them considered all functions as linear; others ignored some key points and gave wrong answers. However their approach could be considered as correct, 9 students who tried to draw the graphs in the question by finding some values of functions with the aid of the given graphs could not succeed because of lack of their knowledge about Cartesian coordinate system and relation between axes and slope. Especially students, who tried to create a table, ignored the restrictions in the domain of definition of given functions because of their belief.

Students, which used other methods, tried to give an answer by acting according to the mental image appeared when they saw the question for the first time or by using a learned method convenient to the questions that they likened to the asked questions. As a consequence, their approach was independent of the function concept. Some of these students likened them to a type of inequality questions, others to a type of vector questions and they used and adapted their solution methods to the asked questions.

Consequently, the majority of students did not draw correctly the asked graphs. Instead of these questions, if students were asked to find the addition and the multiplication of two functions whose algebraic representation were given and to draw the graphs of obtained functions, more of them would succeed. Thus, a wrong interpretation that the students had learned the operations on functions would be done. But if same question is asked in other representation of functions, it is observed that same students could not develop a different perspective and their conceptual learning about function concept was not sufficient. So, the importance of didactic contract is appeared at this point. If the questions according to the didactic

contract, in other words the questions expected by students, are asked in examinations, students can obtain good results; but it will be difficult to find out what and how much really they have learned. Therefore, appropriate to the curriculum and out of the students' expectations, questions which require different perspective like in this research should be used in order to break the agreement between teacher-student and knowledge-student.

Furthermore, by this study, the importance of multi-representation of functions is understood once more; because it is impossible to consider the graphs of functions as independent of other representations (algebraic, tables, symbolic etc.). Most of researchers have suggested that the functional relations should be thought by using more than one representation.

AKADEMİK KOÇLUK SİSTEMİNİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARISINA ETKİSİ

Kerim KARABACAK*

ÖZET

Akademik koçluğun öğrencilerin derslerdeki ve sınavlardaki başarılarına olan etkisini belirlemeye yönelik olarak gerekleştirilen bu araştırma, deneysel bir çalışmadır. Araştırma 2009-2010 eğitim öğretim yılında Sakarya İli, Serdivan İlçesi, Sakarya Üniversitesi Vakfı Özel İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak, 2009 ve 2010 Seviye Belirleme Sınavları ile 2008-2009 ve 2009-2010 eğitim öğretim yıllarına ait öğrencilere öğretim yılı içerisindeki derslerde uygulanan sözlü ve yazılı sınavlar, proje ve performans çalışmaları kullanılmıştır. Toplanan veriler SPSS Paker programına aktarılmış ve "t testi" (Paired-Samples t Test) ile analiz edilmiştir. Grubun ilk puanları ile son puanları arasındaki karşılaştırmada 0,05 anlamlık düzeyi dikkate alınmıştır. Sonuç olarak akademik koçluğun öğrencilerin başarıları üzerinde belirgin bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelime: Koç, Koçluk, Akademik Koçluk,

THE EFFECT OF ACADEMIC COACHING ON STUDENTS' ACADEMIC PERFORMANCES

ABSTRACT

This study, which is based on the search of students' academic performances, is made in the form of experimental design. The study comprehends 7th graders, who were students in the 2009-2010 Academic Year, at Sakarya University Foundation College, Serdivan, Sakarya. As means of data gathering, 2009 and 2010 SBS results, both 2008-2009 and 2009-2010 Academic year oral and written exam results, in addition, Project and Performance studies are used. The gathered data, is conveyed into SPSS Parker programme and analyzed with "t test". 0,05 signifance level is taken into consideration while comparing the first and the last points of the participants. As a result, academic coaching has a significant effect on the success of students' academic performances.

Keywords: Coach, Coaching, Academic Coaching

* Dr. Öğretmen.

GİRİŞ

Bilim ve teknolojideki gelişmeler, istenen özelliklere sahip insan gücünün yetiştirilmesini de zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle geleneksel eğitim-öğretim yaklaşımları yavaş yavaş terk edilmekte ve çağa uygun yeni yaklaşımlar uygulamaya geçirilmektedir. Bilim ve teknolojideki gelişmelere uygun olan eğitim-öğretim yaklaşımlarına geçiş ise beraberinde yeni kavram ve uygulamaları getirmektedir. Son yıllarda "koçluk" kavramı da bunlardan birisi olarak kendini göstermeye başlamıştır. İlk kez 1500'lü yıllarda kullanılmaya başlanan "Coaching" kelimesi, değerli malları bir noktadan başka bir noktaya taşımak amacı ile kullanılan ulaşım aracı anlamını taşımaktadır. Sözlük anlamı incelendiğinde ise öğretmenlik, antrenörlük, psikologluk, danışmanlık (Arat, 2007:130), özel rehberlik (Akın, 2002:32) gibi anlamları taşımaktadır. Koçluk, ülkemizde ilk olarak yönetim alanında kullanılmaya başlanmıştır. Yönetimde toplam kalite, liderlik, takım çalışması, ekip çalışması kavramlarının ön plana çıkması ile de son yıllarda koçluğa verilen önem artmıştır.

Koçluk, insanların performansını ve öğrenme yeteneğini arttırmayı amaçlayan, motivasyon, etkili sorgulama gibi teknikleri kullanan (Landsberg, 1999), kişinin performansını arttırarak, başarının önündeki engelleri ortadan kaldıran (Starr, 2004:10) bir süreçtir. Çalışanlara kişisel gelişimlerinde kılavuzluk etmektir (Kulaç, 2002:47). Bir başka ifade ile koçluk, çalışanın işi, kariyeri ve kişisel gelişimi ile ilgili olarak yönlendirmedir (Bersin, 2007). Ceylan (2002)'a göre koçluk, Collaborate (İş birliği Yap), Observe (Gözle), Ask (sor), Challe (Zorla/Meydan oku) ve Hypothesize (Hipotez Üret) gibi kavramları içerisinde barındırmaktadır. Bu nedenle bu beş kelimenin taşıdığı anlamı incelemek gerekmektedir.

İşbirliği Yap: İş görenlerle ortak çıkarlar nedeni ile işbirliği içerisinde olmak gerektiğini bilmek.

Gözle: İş görenlerin sürekli gelişimini izleyerek geri bildirim vermek, duygularını anlamak, başarılarını kutlamak.

Sor: Çalışanlardan bilgi alarak, onlara sorumluluk vermek, katkılarına ortam hazırlamak ve onlardan öğrenmek.

Zorla/Meydan Oku: Problemlere çözüm bulmak, yanıtları zorlamak, tartışmak ve korkuların üstesinden gelmek.

Hipotez Üret: Araştırmalar ve çalışmalar üzerinde fikirler ortaya atmak, iddialara mantıklı cevaplar aramak.

Koçluk, kurumun amaçlarına ulaşmasını sağlayan, çalışanların ve ekiplerin yetkin kılınmasını hedefleyen bir yönetim ve etkileşim şekli (Poussard, 2004) olması nedeni ile "yönetici" kavramının yerini "koç" kavramı almaktadır. Koç kişiye, özel gelişim yolculuğunda, belirlediği amaçlar doğrultusunda harekete geçmesinde yol arkadaşlığı yapan profesyonel rehber (Köktürk, 2006:52), çeşitli iş durumlarına kişiyi hazırlayan ve farklı perspektifler veren (Nixon-Witt, 2008:9), bir insanın potansiyel performansını maksimum seviyeye çıkaran (Whitmore, 2003:8) kişi olarak ifade edilmektedir. Hawkins (2008:32)'e göre koç, hedeflere ulaşmak, problem çözmek, öğrenmek ve geliştirmek için yardım etmeye çalışan ortak ve bir problemin çözümünü kolaylaştıran kişidir. Koç, astlarının yeteneklerini kullanmasını ve geliştirmesini sağlayan bir rehberdir. Rehberlik yaparken astın gelişim düzeyine bağlı olarak kendi sınır ve araçlarını belirleyerek tavsiyelerde bulunur, kolaylaştırma rolü üstlenir ve yetkilerini devreder (Poussard, 2004:14-39).

Koçel (2001)'e göre koçluk, esas itibarıyla yetiştirme ve geliştirmede kullanılan bir yöntemdir. Aktif olan öğrenendir ve öğrenenin kontrollü bir şekilde öğrenmesi temeline dayanır. Öğrenen, işi fiilen kendisi gerçekleştirir. Deneyerek, düşünerek, sorun çözerek, tahmin yaparak, karar vererek kendini geliştirmeye çalışır. Yeni bilgi, beceri ve yeteneklere bu şekilde sahip olur. Koç ise gözlemleyici, yorumcu, öğrenenin performansını nerelerde ve nasıl geliştirmesi gerektiğini bilen, geribildirim veren, öğrenenin özgüvenini arttıran kişidir. Öğrenenin yanındadır. Onu sürekli gözlemler ama müdahale etmez. Ayrıca öğrenenin sorularını cevaplamaya her zaman hazır durumdadır.

Türkiye'de yaşam koçluğu, kariyer koçluğu, yönetici koçluğu gibi koçluk uygulamaları gerçekleştirilmesine rağmen, eğitim koçluğu kavramı son yıllarda ortaya çıkmıştır (Atasayar, Bilgin, Güler, 2010a). Eğitim koçluğu, başlangıçta psikolojik danışmanlar ve rehber öğretmenler tarafından gerçekleştirilen bir uygulama iken, zamanla özel okullar tarafından yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. 2009 yılında Sakarya Valiliği tarafından başlatılan SEBAP (Sakarya'da Eğitimde Başarıyı Arttırma Projesi) ile tam olarak kapsamasa da resmi olarak koçluk uygulamalarının devlet okulları tarafından da kullanılmaya başlandığı söylenebilir. Bu proje kapsamında Sakarya Valiliği tarafından yayımlanan genelgede 8. ve 12. sınıf öğrencilerine okul öğrenci sayısı dikkate alınarak "danışman öğretmen" olarak gönüllü branş öğretmenlerinin görevlendirilmesi, bu öğretmenlerin öğrencilerinin her türlü problemi ile (devam-devamsızlık, başarı-başarısızlık, davranış bozuklukları vb.) yakından ilgilenmesi ve velileri evlerinde ziyaret etmeleri istenmektedir. Sakarya valiliği bu proje ile SBS

ve ÖSS'de il düzeyindeki başarıyı arttırmanın yanı sıra diğer yönleriyle de öğrencileri yetiştirmeyi hedeflemektedir.

Akademik koçluk, eğitim koçluğu, öğrenci koçluğu gibi kavramlar birbiri yerine oldukça sık kullanılan kavramlardır. Gerçekleştirilen çalışma sadece öğrencilerin akademik başarılarına yönelik olması nedeni ile akademik koçluğu ön plana çıkardığı için "akademik koçluk" kavramı bu araştırmada kullanılmaktadır. Bu bağlamda akademik koçluk, öğrencilerin derslerdeki ve sınavlardaki başarılarını arttırmak için öğretmenler ve öğrencilerin birlikte gerçekleştirdiği bir takım çalışması olarak değerlendirilmektedir.

PROBLEM

Akademik koçluk sistemi, ilköğretim okulunda öğrenim gören öğrencilerin akademik başarısını etkilemekte midir?

Alt Problemler

1. Akademik koçluk uygulanan öğrencilerin, uygulamadan önceki ve uygulamadan sonraki Seviye Belirleme Sınavı puanları arasında:

   a. Anlamlı bir fark var mıdır?

   b. Anlamlı bir fark var ise hangi yöndedir?

2. Akademik koçluk uygulanan öğrencinin, uygulamadan önceki ve uygulamadan sonraki Yıl Sonu Başarı puanları arasında:

   a. Anlamlı bir fark var mıdır?

   b. Anlamlı bir fark var ise hangi yöndedir?

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, akademik koçluk sisteminin, öğrencilerin akademik başarılarını arttırıp arttırmadığını ortaya koymaktır.

Araştırmanın Önemi

Bu araştırma koçluk sisteminin uygulanma yönteminin yanı sıra, öğrencilerin başarısını arttırmada okul yönetimlerine, öğretmenlere ve diğer eğitimcilere kaynak teşkil etmesi açısından önemlidir.

Sayıtlılar ve Sınırlılıklar

Bu araştırma da veri toplama aracı olarak kullanılan:

1. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilköğretim okulu 6. sınıf öğrencilerine uygulanan 2009 Seviye Belirleme Sınavı ile 7. sınıf öğrencilerine uygulanan 2010 Seviye Belirleme Sınavı'nın geçerli ve güvenilir olduğu,

2. Öğretmenlerin yıl içerisinde öğrencilere uyguladığı yazılı ve sözlü sınavların da geçerli ve güvenilir olduğu, kabul edilmektedir.

Bu araştırma ilköğretim okullarında öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, deneysel bir çalışmadır. Çalışma grubu 45 öğrenciden oluşmaktadır. Gönüllü altı öğretmen ve iki yönetici de araştırma sürecinin içerisinde yer almıştır. Öğretmenlerin belirlenmesinde gönüllü olmalarının yanı sıra 7. sınıflarda derse giren, öğrencileri yakından tanıyan öğretmenler tercih edilmiştir. Öğretmenlerle gerçekleştirilen bir toplantıda öğrenciler 8'erli ve 7'şerli gruplar halinde öğretmenlere dağıtılarak takımlar oluşturulmuştur. Bu dağıtımda öğrencilerin geçmiş yıllardaki başarıları, dershaneye gitmeleri, öğretmenlerin öğrenciler hakkındaki genel düşünceleri dikkate alınmıştır. Ayrıca her bir takımın eşit başarı ortalamasına sahip olması, öğrenci dağıtımları gerçekleştirilirken dikkate alınmıştır. Öğrencilerle dağıtımın ardından genel bir toplantı gerçekleştirilmiş, koçluk sistemi, akademik koçlar ve koçlar ile birlikte yapılacak çalışmalar hakkında bilgi verilmiştir. Aynı toplantı veliler ile de gerçekleştirilmiştir. Araştırma planı ve akademik koçların uygulamada yapacakları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırma Planı

Tarih	Yapılacak Çalışma
5-16 Ekim 2009	Öğretmen Eğitimi
12-16 Ekim 2009	1. Öğrencilerin 2009 SBS ve YBP'nın toplanması 2. Öğretmenlerin akademik koçluk yapacağı öğrencilerin belirlenmesi
21-23 Ekim 2009	Öğrenciler ve öğrenci velileri ile toplantı yapılması
26 Ekim 2009- 04 Haziran 2010 (UYGULAMA)	1. Koçun, takımında yer alan öğrencileri ile toplantı yaparak kendini tanıtması ve sistem hakkında öğrencilere bilgi vermesi. 2. Her öğrenci ile bire bir görüşme gerçekleştirerek öğrenciyi daha iyi tanıması. 3. Veliyi okula çağırarak, kendisini ve sistemi tanıtması, öğrenci ile ilgili bilmesi gerekenleri veliden elde etmesi. 4. Koçun, öğrencinin kendisinden ve velisinden öğrenci hakkında detaylı bilgi aldıktan sonra bu bilgilerin (Öğrencinin ilgileri, kapasitesi, ders çalışma alışkanlıkları, özel zevkleri, özel durumları, geçmiş karneleri, sınav başarıları vs.) hedef koymada belirleyici olması açısından bir forma aktarması,

	5. Öğrencilerin koçu ile birlikte, geçmiş akademik başarısı ve kapasitesi dikkate alınarak gerçekçi hedefler belirlemesi. 6. Koçun edindiği tüm bilgileri (öğrenci ile koyduğu hedefler dâhil) okul yönetimine ve rehber öğretmene bildirmesi. 7. Aylık olarak her takımın koçu başkanlığında bir kez toplanması ve takımın başarı ve başarısızlıkları üzerine fikir alışverişinde bulunulması, daha iyisi için önerilerin alınması, önerilerin uygulanabilirliklerinin tartışılması 8. Her sınav sonrası takımın sınav başarı ortalamasının alınması ve diğer takımların ortalamaları ile karşılaştırılması, takım ortalamasının altında kalanların durumlarına ilişkin koçun ve öğrencilerin görüşlerinin alınması ve yeni stratejilerin belirlenmesi 9. Öğrencilerin hedeflerinin gözden geçirilmesi, ihtiyaç halinde yeni hedeflerin belirlenmesi ve çalışma planının yeniden düzenlenmesi 10. Koçların öğrencilerin durumları ile ilgili olarak veliler ile bire görüşmeler gerçekleştirerek durum değerlendirmeleri yapmaları. 11. Moral ve motivasyon gezilerinin yapılması ve sosyal etkinliklerde bulunulması. 12. Uygulama süresince diğer koçlarla ayda bir toplantı gerçekleştirilerek çalışmalara ilişkin değerlendirmelerde bulunulması.
Haziran 2010	SBS'nin uygulanması, Ders döneminin bitişi
Temmuz 2010	Öğrencilerin 2010 SBS ve Yılsonu başarı puanlarının toplanması

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Sakarya ili büyük şehir sınırları içerisinde yer alan ilköğretim okulu öğrencileri, örneklemini ise 2009-2010 eğitim öğretim yılında Sakarya Üniversitesi Vakfı Özel İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem olasılık dışı örnekleme türlerinden amaçlı örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. 2009-2010 eğitim-öğretim yılı başında 48 öğrenci ile araştırmaya başlanmış ve üç öğrencinin okuldan ayrılması nedeni ile 45 öğrenci ile araştırma tamamlanmıştır. Öğrencilerden 26'sı kız 19'u erkektir.

Veri Toplama Araçları

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilköğretim okulu 6 sınıf öğrencilerine 2009 yılında, 7 sınıf öğrencilerine de 2010 yılında uygulanan Seviye Belirleme Sınavları veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ayrıca ağırlıklı yılsonu başarı puanlarının hesaplanmasında kullanılan, bir öğretim yılı boyunca gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme çalışmaları (yazılı ve sözlü sınavlar, proje çalışmaları, performans ödevleri, sınıf içi performanslar, vb) veri toplama araçlarını oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Akademik koçluğun uygulama öncesi verilerini içeren 2009 SBS puanları Milli Eğitim Bakanlığı'nın resmi web sitesinden (e-okul) elde edilmiştir. Aynı zamanda 2009 ders başarı puanlarının göstergesi olan ve sınıf puanının hesaplanmasında kullanılan yılsonu başarı puanları'na da

buradan ulaşılmıştır. Uygulama sonrası 2010 verileri de aynı şekilde elde edilmiştir.

Elde edilen veriler Seviye Belirleme Sınavı puanları ve yılsonu başarı puanlarına göre SPSS bilgisayar programına aktarılmıştır. Her bir alt problem için uygulama öncesinde ve sonrasında anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığını belirlemek amacı ile ilişkili ölçümler için kullanılan "t testi" (Paired-Samples t Test) uygulanmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmada elde edilen verilere göre gerçekleştirilen "t testi" sonuçları Tablo 2'de ve Tablo 3'de verilmiştir. Bu bölümde öncelikle alt probleme ait bulgular ortaya konmuş ve her iki alt probleme ait bulgular bir biri ile ilişkilendirilerek yorumlarda bulunulmuştur.

1. "Akademik Koçluk Uygulanan Öğrencilerin, Uygulamadan Önceki Ve Uygulamadan Sonraki Seviye Belirleme Sınavı Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır? Anlamlı Bir Fark Var İse Hangi Yöndedir?" Alt Problemine Ait Bulgular

Tablo 2. Akademik Koçluk Uygulanan Öğrencilerin Uygulamadan Önceki Ve Sonraki Seviye Belirleme Sınavı Puanları Arasındaki "T Testi" Sonuçları

	N	Ort.	s.s.	s.d.	t	p
2009 SBS	45	396,535	32,011	44	4,601	0,000
2010 SBS	45	418,491				

P<0,05

Tablo 2'de görüldüğü üzere öğrencilerin 2009 SBS'den almış oldukları puanlar ile 2010 SBS'den almış oldukları puanlar arasında gerçekleştirilen "t testi" sonuçlarına göre "t=4,601" ve "p=0,00" değerleri elde edilmiştir. Bu değerler "p<0,05" manidarlık düzeyinde öğrencilerin 2009 SBS ve 2010 SBS puanları arasında oldukça anlamlı bir farkın bulunduğunu ortaya koymaktadır. Tablo 2'den öğrencilerin 2009 SBS ve 2010 SBS'den almış oldukları puanların ortalaması incelendiğinde, 2009 SBS puanlarının ortalamasının "396,535", 2010 SBS puanların ortalamasının ise "418,491" olduğu görülmektedir. Öğrencilerin her iki sınavdan almış oldukları puanların ortalaması arasında "21,956" puanlık bir fark belirlenmiştir. Bulgular öğrencilerin 2010 SBS puanlarında 2009 SBS puanlarına göre artış olduğu yönündedir.

Atasayar, Bilgin ve Güler (2010b)'in gerçekleştirmiş olduğu benzer bir araştırmada 6. sınıf öğrencilerinin koçluk öncesi ve sonrası, SBS puanlarında manidar bir artışın bulunduğu; 7. ve 8. sınıflardaki öğrencilerin ise SBS puanlarında manidar bir artışın bulunmadığı belirlenmiştir. Araştırmaya göre öğrencilerin 7. sınıf SBS puanlarında çok az da olsa bir artışın bulunmasına rağmen 8. sınıflardaki öğrencilerin SBS puanlarında bir düşüş söz konusudur. Bu araştırmacılar 6. sınıflar için elde ettikleri bulgulara 7. ve 8. sınıflarda ulaşamamışlardır. Önerilerinde ise "eğitim koçluğunun çok daha uzun süre uygulanarak bir araştırma gerçekleştirilmesi"ne yer vermişlerdir. Onların çalışmaları çok kısa süreli bir çalışma iken tarafımızdan gerçekleştirilen çalışma eğitim öğretim yılının tamamını kapsamaktadır. Bu nedenle Atasayar, Bilgin ve Güler (2010)'in 7. sınıflar için kısa süreli koçluk uygulamasının ardından elde ettikleri bulgular ile bir eğitim-öğretim yılını kapsayan araştırmamızın bulguları farklılık göstermektedir. Bu durum koçluk uygulamasının uzun vadede daha etkili olduğu görüşünü de desteklemektedir.

2. "Akademik Koçluk Uygulanan Öğrencinin, Uygulamadan Önceki Ve Uygulamadan Sonraki Yılsonu Başarı Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır? Anlamlı Bir Fark Var İse Hangi Yöndedir?" Alt Problemine Ait Bulgular

Tablo 3. Akademik Koçluk Uygulanan Öğrencilerin Uygulamadan Önceki Ve Sonraki Yılsonu Başarı Puanları Arasındaki "T testi" Sonuçları

	N	Ort.	s.s.	s.d.	t	p
2009 YBP	45	90,482	1,952	44	6,751	0,000
2010 SBS	45	92,446				

P<0,05

Tablo 3'de görüldüğü üzere öğrencilerin akademik koçluk uygulanmadan önceki yılsonu başarı puanları ile akademik koçluk uygulandıktan sonraki yılsonu başarı puanları arasında gerçekleştirilen "t testi" sonuçlarına göre "t=6,751" ve "p=0,000" değerleri elde edilmiştir. Elde edilen bu bulgular "p<0,05" manidarlık düzeyinde öğrencilerin 2009 Yılsonu Başarı Puanları ile 2010 Yılsonu başarı puanları arasında oldukça anlamlı bir farkın bulunduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin akademik koçluk uygulanmadan önceki 2008-2009 eğitim-öğretim yılı sonunda yılsonu başarı puanlarının ortalaması "90,482" iken, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında akademik koçluk uygulandıktan sonraki yılsonu başarı puanlarının ortalaması "1,964" puan artmış ve "92,446" olmuştur. Elde edilen bu

bulgular, öğrencilere uygulanan akademik koçluğun öğrencilerin derslerdeki başarısını arttırdığını ortaya koymaktadır. Oysaki koçluk sisteminin uygulanmadığı, standartlar çerçevesinde devam eden eğitim-öğretim ortamlarında durum bu şekilde değildir. Karabacak (2009), 4. sınıftan 8. sınıfın sonuna kadar öğrencilerin yılsonu başarı puanları üzerine gerçekleştirdiği bir araştırmasında, öğrencilerin altıncı sınıfta sahip olduğu yılsonu başarı puanlarının yedinci sınıfta ortalama "7,67" puanlık bir düşüş gösterdiği bulgusuna ulaşmıştır. Karabacak (2009)'ın elde ettiği bulgu önemli bir düşüşün göstergesi iken, bu araştırmamızın bulgularına göre akademik koçluk, uygulandığında yedinci sınıflardaki öğrencilerin derslerdeki akademik başarılarının düşüş göstermediği tam tersine öğrencilerin akademik başarılarının arttığı belirlenmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin elde edilen bulgu 2009 ile 2010 Seviye Belirleme Sınavlarının zorluk derecelerini bir birine eşit olmaması nedeni ile eleştirilere açıktır. Bu nedenle "koçluk sisteminin öğrencilerin sınavlardaki başarısını arttırdığını kesin bir şekilde ifade etmek mümkün değildir" görüşünü ileri süren araştırmacılar olacaktır. Bunun sağlaması ise araştırmanın ikinci alt problem ile ilgili bulgular incelenerek yapılabilir. Bunun için akademik koçluğun uygulandığı öğrencilerin yıl içerisindeki derslerde göstermiş oldukları performansları ile ilgili bulgular birinci alt problemi desteklemesi açısından büyük bir önem taşımaktadır. Seviye Belirleme Sınavları ilköğretim kurumlarının 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerine öğretim yılı sonunda, Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler (Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) ve Yabancı Dil derslerinden o öğretim yılı içerisinde uygulanan öğretim programları esas alınarak soruların hazırlandığı merkezi bir sınavdır (MEB, 2007; Karabacak 2010). Öğrencilerin öğretim yılı içerisindeki derslerde gösterdiği performansın Seviye Belirleme Sınavlarını yordaması doğal görülmelidir. Araştırma bulgularına göre akademik koçluk uygulandıktan sonra öğrencilerin 2010 Yılsonu Başarı Puanları, 2009 Yılsonu Başarı Puanlarına göre artış göstermiştir. Bu nedenle öğrencilerin 2010 Seviye Belirleme Sınavı puanlarının, 2009 Seviye Belirleme Sınavı puanlarına göre daha yüksek olmasının sadece, sınavlar arasındaki zorluk derecesinin farklılığından kaynaklandığını ileri sürmek doğru bir yaklaşım olmayacaktır.

SONUÇ

Akademik koçluk uygulanan öğrencilerin uygulamadan önceki Seviye Belirleme Sınavı puanları ile uygulamadan sonraki Seviye Belirleme puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Öğrencilerin uygulama gerçekleştirilmeden önceki Seviye Belirleme Sınavı puanlarına göre, gerçekleştirildikten sonraki Seviye Belirleme Sınavı Puanlarında bir artış

olmaktadır. Başka bir ifade ile Akademik Koçluk Sistemi öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavlarındaki başarısını arttırmaktadır.

Aynı durum öğrencilerin, öğretim yılı içerisinde görmüş olduğu derslerdeki başarısında da söz konusudur. Akademik Koçluk uygulanan öğrencilerin uygulamadan önceki yılsonu başarı puanları ile uygulamadan sonraki yılsonu başarı puanları arasında anlamalı bir şekilde artış olmaktadır. Başka bir ifade ile Akademik koçluk uygulanan öğrencilerin yılsonu başarı puanları da artmaktadır.

Sonuç olarak akademik koçluk, öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilemekte, onların derslerdeki ve sınavlardaki başarısını arttırmaktadır.

ÖNERİLER

Akademik koçluk sistemi, okullarında yaygınlaştırılabilir. Ancak öğretmenler akademik koçluk sisteminin önemine inanmalı ve uygulamaya istekli olmalıdır.

İlköğretim okulu ikinci kademesinde şube rehber öğretmenliği uygulaması yerine koçluk uygulamasına geçilebilir. Böylece bir öğretmenin çok sayıda öğrenci yerine, daha az sayıdaki öğrenciye koçluk yapması ve dolayısıyla öğrenciler ile daha fazla ilgilenilmesi sağlanabilir.

Öğretmenler öğrencilere koçluk yaparken, okul müdürlerinin de öğretmenlere koçluk yapması gerektiği göz ardı edilmemelidir.

Uygulamada başarıyı yakalamak için veliler ile iletişim kanalları sürekli açık tutulmalıdır.

Araştırmada koçlar tarafından gerçekleştirilen uygulama planları, diğer araştırmacılar tarafından geliştirilebilir.

Bu çalışmanın bir benzeri deney ve kontrol grubu oluşturularak yeniden yapılabilir.

KAYNAKLAR

Akın, A. (2002). "İsletmelerde İnsan Kaynakları Performansını Değerleme Sürecinde Coaching (Özel Rehberlik)." *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi,* Cilt 3, Sayı 1, ss.97-113.

Arat, M. (2007). *21. Yüzyıl İçin Yönetim*. İstanbul: Söz Yayınları.

Atasayar, M., Bilgin O. ve Güler N. (2010a). "İlköğretim Okullarında Uygulanan Akademik Koçluk (Öğrenci Koçluğu) Sisteminin Öğrencinin Kendini Ayarlama Düzeylerine Olan Etkisi." *Yaşam ve Eğitim, 12. Arel Eğitim Kurumları Rehberlik Sempozyumu*, 27 Mart.

------- (2010b). "İlköğretim Kurumlarında Uygulanan Akademik Koçluk (Öğrenci Koçluğu) Sisteminin Öğrencinin SBS Başarısı Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi." *Yaşam ve Eğitim, 12. Arel Eğitim Kurumları Rehberlik Sempozyumu*, 27 Mart.

Bersin, J. (2007). "Coaching." *Leadership Excellence.* Vol 24, No 7, pp.7.

Ceylan, C. (2002). *Yönetsel Açıdan Koçluk Yaklaşımı ve Bir Uygulama.* Yayınlanmamış Doktora Tezi.Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Hawkins, L. (2003). Solutions Coaching? No problem! *Industrial And Commercial*

Training, Vol 35, No 7, pp. 285-289.

Hawkins, P. (2008). "The Coaching Profession: Some Of The Key Challenges." *Coaching: An International Journal Of Theory, Research And Practice,* Vol 1,

No 1, pp. 28-38.

Karabacak K. (2010). *Seviye Belirleme Sınavları'nın Eğitimde Ortaya Çıkardığı Açmazlar.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

---------- (2009). "İlköğretim Okullarındaki Ölçme Değerlendirme Sonuçlarının İncelenmesi." *8. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu.* Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi, 21-23 Mayıs.

Karasar N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara. Nobel Yayınları.

Koçel, T. (2001). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.

Köktürk, M. (2006). *Koçluk Mentorluk*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Kulaç T. (2002). *The Role Of The Coaching In Career Development.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Landsberg, M. (1999). *Koçluğun Taosu,* (Çev. H. B. Çevik). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

MEB. (2007). *Tebliğler Dergisi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayımlar Dairesi Başkanlığı. cilt:70, Sayı: 2602, Kasım.

Nixon-Witt, C. (2008). "A Coaching Approach For Work/Life Balance." *Business & Economic Review.* Vol 54, No 2, pp.8-11.

Öztürk, S. (2007). *Ortaöğretim özel ve resmi okul yöneticilerinin koçluk becerilerinin karşılaştırılması.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Poussard, J.M. (2004). *Yönetimde yeni bir stil coaching.* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Sakarya Valiliği, (2009). Sakarya'da Eğitimde Başarıyı Arttırma Projesi Genelgesi. Genelge No: 2009/1.

Sebera, T, G. (2004). "Coaching Across Cultures: New Tools For Leveraging National, Corporate & Professional Differences." *İnternational Journal Of İntercultural Relations,* Vol:28, No: 1, pp. 83-87.

Starr, J. (2004). "The Manager's Role In Coaching Overcoming barriers to success." *Development And Learning In Organizations*, Vol 18, No 2, pp. 9-12.

Whitmore, J. (2003). *Coaching For Performance*. London: Nicholas Brealey Publishing.

EXTENDED ABSTRACT

Coaching, intended to increase people's performances and their learning ability, through using the techniques such as effective interview and motivation, is a process that is used to educate and improve (Koçel 2001). Although some coaching types, such as life coaching, career coaching and management consulting have already been carried out in Turkey, academic coaching has recently appeared. Concepts as academic coaching, student coaching and educational coaching are frequently used for one another. Since this research highlights students' academic achievements, the concept of "academic coaching" is used in the research. In this context, academic coaching is defined as a teamwork which is put into practice by the teachers to improve the students' success both in courses and exams.

This research, which aims to introduce the effects of academic coaching on students' academic performances, tries to find out answers to these sub-problems:

1. Between the SBS (Level Determining Test) scores, before and after the student gets the academic coaching:

"Is there a meaningful difference and If so, in which way?"

2. Between the students' end-of-year grades, before and after the student gets the academic coaching.

"Is there a meaningful difference and If so, in which way?"

This research is substantial for school administrations, teachers and other educators to form a basis for increasing student' success. It has been assumed that the data collecting tools such as 2009 and 2010 SBS for 6 and 7 grades which are held by Ministry of National Education and written and oral tests done by teacher are valid and reliable. This research is limited to 7 grade student at primary schools.

Searching is an experimental study. Study group consists of 45 students. The population of the research consists of primary school students in Sakarya, sampling group consists of 2009-2010 Sakarya University Foundation College 7 grade students. Data collecting devices are 2009 SBS for 6 grades and 2010 SBS for 7 grades which are held by Ministry of Education (written and oral tests, Project Works, performance works) that are used for evaluation. Firstly, 2009 SBS scores that contain data before practice are detained from e-school (e-okul) the official web site of Ministry of Education. At the same time, end of year success rates which are used for calculating classroom are also detained from Ministry of Education web site. Data for the year of 2010 are also obtained from this web site. Data are transferred to SPSS according to the end of year success rates. Paired samples test has been used for each sub-problem, before and after practice, to understand if there is a difference or not. According to the findings, it was determined that there were significant differences between the Placement Test scores which was the students of "$p<0,05$" meaningful level before the coaching application and the Placement Test scores which was realized after the application. In the same way, it was determined that there were significant differences between the Final Achievement scores before

and after the application too. According to the student's "Paired-Samples t Test which was realized between 2009 and 2010 Placement Test score, it was determined that "t =6,107" and "p =0,00" The score in 2010 was increased "21,96" scores. According toPaired-Samples t Test which was realized between 2009 and 2010 Final Achievement scores, the result was "t =6,751" and "p =0,00". The increase was "1,964" scores.

Compared to the students' SBS scores before the application, there was an increase in SBS scores after it was realized. There was a significant increase between the students' Final Achievement scores which was applied before an academic coaching and after an academic coaching. Consequently, Academic Coaching increases student's achievements in exams and lessons and effects students in positive way. Therefore, Academic Coaching System must be generalized in schools. Instead of guidance counselors in secondary schools, coaching may be applied. By this way, teachers can deal with fewer students instead of numerous students. But teachers should believe in coaching system. While teachers are coaching the students, managers should coach the teachers too. To obtain success, coaches should be in contact with parents all the time. In this research application plans are derived from coaching and may be derived from other researchers. A similar study of this research may be done again by forming an experiment and control group.

UZAKTAN EĞİTİMDE UZAKLIĞIN BOYUTLARI VE TASARIMI: COĞRAFİ UZAKLIĞA KARŞIN TRANSAKSİYONEL (PSİKOLOJİK VE İLETİŞİMSEL) UZAKLIĞIN AZALTILMASI

Mehmet Barış HORZUM*

ÖZET

Bu araştırmanın amacı uzaktan eğitim kuramlarından biri olan Transaksiyonel Uzaklık Kuramının ne olduğu, bileşenlerinin neler olduğu ve transaksiyonel uzaklığı azaltma yollarını ortaya koymaktır. Transaksiyonel Uzaklık kuramı, Michael G. Moore tarafından geliştirilmiş bir uzaktan eğitim kuramıdır. Uzaktan eğitim ortamlarında uzaklık olarak algılanan unsurun coğrafi bir uzaklık değil, yanlış anlamaya yol açan psikolojik ve iletişimsel bir boşluk olduğu ifade edilmektedir. Makalede genel olarak aşağıdaki tespitleri açıklayıcı tarzda tartışmalara yer verilmiştir. Transaksiyonel uzaklık, öğretici ve öğrenci davranışları arasındaki potansiyel yanlış anlamalara yol açan, psikolojik ve iletişim boşluğunun neden olduğu uzaklıktır. Transaksiyonel uzaklığın yapı ve diyalog olmak üzere iki bileşeni vardır. Uzaklık, yapının artması ve diyalogun azalması ile artmakta, yapının azalması diyalogun artması ile azalmaktadır. Uzaktan eğitimde öğrencilerin algıladıkları uzaklığı azaltmanın temel yolları diyalog ve etkileşimi artırma, yapıyı azaltmadır.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan Eğitim, Transaksiyonel Uzaklık, Yapı, Diyalog.

Distance in Distance Education

ABSTRACT

The purpose of this research is to reveal the notion of transactional distance, its components and the ways to reduce transactional distance. The concept of transactional distance, one of the theories of distance education, is developed by Michael G. Moore. Transactional distance, perceived element in distance education, is not a geographical distance. It can be considered as a space which leads to misunderstanding. In other words, transactional distance is a distance leading to potential misunderstanding between instructor and student behaviors resulted from psychological and communication gap. There are two components of transactional distance, namely structure and dialog. Transactional distance increases as the

*Yrd. Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, BOTE Bölümü, mhorzum@sakarya.edu.tr.

structure increases and dialog decreases; whereas, it decreases as the structure decreases and the dialog increases. Dialog and increasing communication are the basic ways of reducing transactional distance.

Keywords: Distance Education, Transactional Distance, Structure, Dialog.

GİRİŞ

Transaksiyonel Uzaklık (Transactional Distance) kuramı, Michael G. Moore tarafından geliştirilmiş bir kuramdır. Moore 1960–1990 yılları arasında yaptığı çalışmalarda uzaktan eğitimle ilgili problemlere çözüm arayışı içine girmiş ve uzaktan eğitimin işleyişinde uyarı eksikliği nedeniyle öğrenmenin engellenmiş olmasıyla ilgilenmiştir. Çalışmalarıyla; uzaktan eğitimin tanımlanmaya ve tanınmaya, farklı bileşenleri arasında ayrım yapılmaya ve öğretimin farklı şekillerinin ortaya konulmasına ihtiyaç olduğunu göstermiştir. Böyle bir ortamda Moore (1972) önce, öğrenci özerkliği ve bağımsızlığını konu alan "Learner autonomy: the second dimension of independent learning" kuramını ortaya koymuştur. Bu kuram zamanla gelişerek "Transaksiyonel Uzaklık" kuramı haline gelmiştir.

Moore, kuramla ilgili incelemelerinde Dewey'in ortaya koyduğu bir kavram olan transaksiyon (transaction) kavramının uzaktan eğitimde de yer alacağı fikrinden yola çıkıp uzaklığı yeniden tanımlayarak kuramını şekillendirmiştir. Bu nedenle kuramı daha net anlamak için öncelikle "Transaksiyon" kavramını netleştirmek gerekmektedir.

Transaksiyon, Dewey tarafından geliştirilmiş bir kavramdır. Bu kavram ilk olarak Dewey ve Bentley'in "Knowing and Known" adlı kitabında tanımlanmıştır. Burada transaksiyon kavramı, iki kavrama dayanılarak oluşturulmuştur. Dewey'in kullandığı bu iki kavram; kendi kendine eylem (self-action) ve etkileşimdir (interaction). Bu üç kavramın tanımları aşağıda yer almaktadır (Dewey ve Bentley, 1949; Zhang, 2003);

- **Kendi Kendine Eylem:** Kendi kendine eylem, bireyin kendisi olarak sahip olduğu gücün farkında olmasını içerir. Epistemoloji, mantık, psikoloji ve sosyoloji alanları kendi kendine eylemin kullanıldığı alanlardandır. Dewey, öğrencinin öğrenme ortamında kendi kendine bağımsız olarak öğrenmesini kendi kendine eylem olarak ifade etmektedir.
- **Etkileşim:** Etkileşim, kişiler arası ilişkiler yolu ile anlam yapılandırmayı ifade eder. Etkileşimsel süreç, öğrenci-öğrenci ya da öğrenci-öğretici etkileşimini içerir. Etkileşimin temel karakteristikleri karşılıklılık ve çift yönlülüktür.
- **Transaksiyon:** Transaksiyon, ortamda var olan bileşenleri takip ederek ilişkileri kavramayı ifade eder. Eğitim ve felsefe alanları etkileşim ve transaksiyon içeren alanlar olarak görülür. Transaksiyonel bir yaklaşım

birlikteliği ve farklılıkları görebilmeyi içerir. Transaksiyon, bir durumu anlamada ilişkileri aktarılan biçimiyle kavrayabilmedir. Bu kavram tam olarak kendi kendine eyleme geçme ile etkileşim arasında kalmaktadır. Kavramın ifade ettiği süreçte ne birey kendi kendine eyleme geçer ne de etkileşim sürecinde olduğu gibi karşılıklı olma durumu vardır. Transaksiyonda iletim vardır, bu iletimi yakalayıp algılayabilmek gerekmektedir.

Uzaktan Eğitimde Transaksiyon

İlk olarak Dewey tarafından ortaya atılan transaksiyon kavramı, Boyd ve Apps tarafından ayrıntılandırılmıştır. Bu kavram; bir durumda ortam, bireyler ve davranış örnekleri arasında birinin diğerini etkilemesi ve anlam oluşturulmasını ifade etmektedir. Moore, bu fikri bir adım ileriye taşıyarak uzaktan eğitimle ilişkilendirmiştir. Moore, transaksiyonun uzaktan eğitimde yer aldığını vurgulayarak bu kavramın "uzaktan eğitimde uzaklık nedir?" sorusunun cevabına farklı bakışlar getireceğini düşünmüştür. Moore, "uzaktan eğitimde uzaklık nedir?" sorusuna "yanlış anlama ve psikolojik boşluğa yol açan uzaklık" cevabını vermiş, uzaktan eğitimin transaksiyon içerdiğini vurgulamış ve kuramını ortaya koymuştur. Uzaktan eğitimde transaksiyonun bulunduğu fikri; birbirinden farklı mekanlarda bulunan öğretici ve öğrencilerin iletişim kurmalarına olanak sağlayan ortamlarda, birbirini izleyen bir takım modüllerle öğrenme gerçekleştirdikleri görüşüne dayanarak temellendirilmiştir (Moore ve Kearsley, 1996).

Alanyazın incelendiğinde uzaktan eğitim ortamlarında öğrencilerin ilişkili olduğu dört potansiyel unsur bulunmaktadır. Bunlar öğretici, diğer öğrenciler, içerik ve ortamdır. Öğrencilerin uzaktan eğitim ortamlarındaki bu unsurlarla olan ilişkileri etkileşim olarak ele alınmaktadır. Etkileşim şekilleri ile ilgili ilk çalışmalar yine Moore tarafından yapılmıştır. Moore uzaktan eğitim ortamlarında üç farklı etkileşim şekli tanımlamıştır (Moore, 1989; Woods ve Baker, 2004; Swain, 2002; Stow, 2005 ve Huang, 2002):

- **Öğrenci – Öğretici Etkileşimi:** Öğrenci ve öğretici arasında diyalog, geri bildirim, destek ve motivasyon sağlamak için gerçekleşen etkileşimdir. Bu etkileşimde öğrenci ve öğreticinin dersle ilgili karşılıklı olarak birbirlerini etkilemek amacıyla iletişim kurmaları temel alınır. Bu iletişimde öğretici, öğrencilerin yeni bilgileri yapılandırmalarına yardımcı olma, destek sağlama, rehberlik yapma ve teşvik etme görevlerini üstlenir. Öğrenci-öğretici etkileşimi, öğretici ve öğrencilerin iletişimini kapsamakla kalmayıp dersle ilgili etkinlikleri de içine almaktadır. Öğretici, öğrencilerle sohbet odaları, e-postalar, tartışma panelleri vb. gibi iletişim araçları ile etkileşim kurabilir. Uzaktan eğitim öğrencileri tarafından en çok talep

edilen etkileşim şekli budur. Çünkü bu etkileşim şekli, öğrencilerin yüz yüze eğitim uygulamalarından getirdikleri bir alışkanlıktır.

- **Öğrenci – Öğrenci Etkileşimi:** Dersle ilgili öğrencilerin karşılıklı olarak birbirlerini etkilemek amacıyla kurdukları iletişim sürecinde meydana gelen bilgi, fikir ve diyalog paylaşımı ve değişimidir. Bu etkileşim, uzak öğrencilerle iletişim kurma, genel konuları veya dersleri tartışma olanağı verir. Öğrenci, diğer öğrencilerle sohbet odaları, e-postalar, tartışma panelleri vb. gibi iletişim araçları ile etkileşim kurabilir. Bu etkileşim; öğretici olmadan öğrencilerin kendi aralarında gerçekleşir.
- **Öğrenci – İçerik Etkileşimi:** Öğrencilerin konuyla ilgili öğrenme materyallerinden bilgi elde etmesini sağlayan etkileşimdir. Öğrenci-içerik etkileşimi, uzaktan eğitimin temelinde yer alan merkezi bir noktadır ve öğrencinin o dersi çalışmasıyla ilgilidir. Her öğrenci, bilginin bireysel olarak önceki kavramsal yapılara yerleştirildiği bilgi yapılandırma sürecinden geçer. Bu süreç, içerikle etkileşim sayesinde gerçekleşebilir. Bu etkileşim, öğrenciye mevcut kavramsal yapılarını dersteki bilgilere uygun şekilde birleştirerek yeni bilgiler yapılandırma olanağı verir. Bu etkileşim, bilginin elde edilme sürecini ve öğrencinin dersin içeriğini anlamasını içerir.

Moore'un bu üçlü etkileşim yapısı birçok uzaktan öğrenme ortamında gerçekleşen etkileşimleri içermesine rağmen zamanla gelişen teknolojilerin uzaktan öğrenme ortamlarında kullanımı ile birlikte bu yapıya yeni bileşenler eklenmiştir. Bu teknolojilerin başında bilgisayar ve internet tabanlı ortamlarda gerçekleşen etkileşimler gelmektedir. Moore'un üçlü etkileşim yapısı en çok internet ortamında kabul gördüğü için araştırmalar da bu yönde devam etmiş ve bu teknolojilerin sağladığı özellikler doğrultusunda da yeni etkileşim boyutları ortaya konulmuştur.

Bunlardan en önemlisi dördüncü etkileşim şekli Hillman, Willis ve Gunawardena (1994) tarafından özellikle internet tabanlı uygulamalarda yer aldığı vurgulanan öğrenci-arayüz etkileşimidir. Öğrenci-arayüz etkileşimi; öğrenci ve teknolojik çevre arasındaki etkileşimi ifade etmektedir. Arayüzle gerçekleşen etkileşimde; öğrencilerin öğrenme içeriği, diğer öğrenciler ve öğreticilerle etkileşimlerini içeren araçlar ve tasarımlar yer almaktadır.

Diğer bir etkileşim ise Sutton (2000) tarafından tanımlanan, başkalarını izleyerek gerçekleşen etkileşimdir. Sutton "bir öğrenci diğer iki arkadaşı ya da bir arkadaşı ve öğretmeni arasındaki etkileşimi doğrudan gözlemleyip öğrenme meydana getirdiğinde" başkalarının etkileşimlerini takip ederek farklı bir etkileşim ortaya çıkacağını ileri sürmüştür. Sutton'un önerdiği etkileşim şekli aslında transaksiyonun kendisidir.

Woods ve Baker (2004) başkalarını izleyerek gerçekleşen etkileşim şeklini transaksiyonla ifade ederek, arayüz ve öğrenme hizmetleriyle etkileşimleri, ortamla etkileşim boyutunda toplamayarak 4 boyutlu bir yapı önermiştir. Bu yapıda öğrenci merkezde ve kendi başına kaldığında kendi kendine eylemdedir. Öğrenci merkezden ne kadar uzaklaşırsa oldukça etkileşimli, merkeze yaklaştıkça ise transaksiyonel bir öğrenme gerçekleşmektedir. Burada öğrenci ne kadar az unsurla etkileşim içinde olursa, transaksiyon o kadar artmaktadır. Öğrencilerin dört unsurla olan ilişkileri ne kadar tümleşik ve çok olursa etkileşim o kadar artmaktadır.

Bir tanımlama yapılmak istendiğinde; transaksiyon, katılımcılardan birinin özel bir ihtiyacını çok az iletişim veya diyalog kurarak karşılamasıdır. Etkileşimde ise, ortamdaki tüm bileşenlerle etkili iletişim ve diyalog kurarak ihtiyaçları karşılama vardır. Bu tanımlamalar düşünüldüğünde etkileşim, transaksiyonun ötesine geçer ve kapsar. Wood ve Baker'da (2004) transaksiyonun, haberleri izlemek gibi kişiler arası veya kişilerle ilgili daha az ilişki içinde olmayı, etkileşimin ise kişilerarası gerçekleşen daha nitelikli iletişimle ifade edilebileceğinden bahsetmektedir. Moore transaksiyon kavramını, "herhangi bir durumda meydana gelen davranış örüntüleri, ortam ve bireylerin birinin diğerini etkilemesi" olarak ele almıştır. Uzaktan eğitimde bireylerin birbirlerini etkili bir biçimde etkileyememelerine neden olan unsur uzaklıktır yani transaksiyonel uzaklıktır (TU).

Uzaktan eğitim ortamlarında uzaklık olarak algılanan unsur, coğrafi bir uzaklık değil, yanlış anlamaya yol açan bir boşluk olarak ele alınabilir ve TU, öğretici ve öğrenci davranışları arasındaki potansiyel yanlış anlamalara yol açan, psikolojik ve iletişim boşluğunun neden olduğu uzaklıktır (Moore ve Kearsley, 1996). Rumble, Moore'un ortaya koyduğu TU kavramını bir adım ileri götürerek, TU kavramının bütün eğitim ortamları ve durumları için geçerli olduğunu belirtmiştir (Moore ve Kearsley, 1996). Bu yönüyle TU, yüz yüze öğrenme ortamlarında da karşılaşılan bir olgudur. Yani, bir ortamda öğretmen, öğrenci ve bir iletişim varsa burada TU'nun varlığından bahsedilebilir (Swain, 2002). Moore'un (1973, 1993, 1996) TU kuramı öğrenci özerkliği ve uzaklık olmak üzere iki temel boyuttan oluşmaktadır. Öğrenci özerkliği, öğrencinin kendi öğrenmeleri ile ilgili hedef, yöntem ve değerlendirme hakkında karar vermesi ve kendi deneyimini temel alarak kendi bilgilerini yapılandırmasıdır. Kuramda uzaklık iki temel bileşen olan yapı ve diyalogdan oluşmaktadır (McIsaac ve Gunawardena, 1996).

Transaksiyonel Uzaklığın Boyutları

Moore transaksiyonel uzaklığı iki boyutu olan bir değişken olarak ortaya koymuştur. Bunlar; öğretici-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki çift yönlü iletişim ve etkileşime imkan sağlayan diyalog; öğrenci-içerik ve öğrenci-

arayüz etkileşimi sırasında derslerin içerik ve etkinliklerinde öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlayacak temel unsurların bir arada olmasını sağlayan yapı boyutudur.

Diyalog

Diyalog, ortamda bulunan kişilerin iletişimi ve etkileşimi sonucu ortaya çıkan bir bileşendir. Bu yönüyle bireyin anlam yapılandırmak üzere ortamdaki diğer kişilerle iletişim ve etkileşimini temel alır. Alanyazında diyalogla ilgili yer alan bazı tanımlar şöyledir:

- Diyalog kavramı, birinin anlatım yapıp soru sorduğu, diğerinin cevapladığı durumlarda öğretici ve öğrencinin kelime, eylem, fikir aktarımı ile birbirini etkilemeleri olarak ifade edilir (Moore ve Kearsley, 1996).
- Diyalog, iletişimdeki insanların anlamlar oluşturma ve değiştirmeye aktif olarak katılmalarıdır. Diyalog yalnızca mesaj iletimi değil aynı zamanda içsel bir iletişime geçmeyi de içerir. Yani diyalog bir anlamda öğrencilerin çeşitli kavram ve kuramlarla ilişkili anlaşmazlık ve çelişkilerin farkında olmasını da içerir (Evans ve Nation, 1989).
- Diyalog, gruptaki her birey için amaçlı, yapıcı ve değerlidir. Diyalog içindeki her kişi aktif dinleyici ya da katılımcıdır, yani her biri diğer kişilere katkıda bulunur. Eğitsel bir diyalogun yönü, öğrencideki kavrama gücünü geliştirir (Gorsky ve Caspi, 2005a).

Tanımlar incelendiğinde; Moore'un ortaya koyduğu diyalog tanımı öğretici ve öğrenciyi temel alırken, diğer tanımlar tüm katılımcıların (öğretici-öğrenci-uzman) etkileşimine odaklanmıştır. Yine tanımlarda, diyalogun iletişim ve etkileşimden oluşan, amaçlı bir yapıya sahip olduğu görülür. Burada diyalogun iki temel özelliği bulunmaktadır. Bunlar iki tarafın da kendini ifade etmesi ve aktif katılımdır.

Moore'a (1993) göre de diyalog kavramı, kaliteli niteliklere sahip iletişim ve etkileşim serilerini içerir ki bu nitelikler her etkileşimde bulunmayabilir. Bu yönüyle etkileşim ve diyalog kavramları çok benzerdir ve bazen aynı anlamlarda kullanıldıkları görülürken bazen de aralarında çok büyük farklılıklar tanımlamak mümkündür. Diyalogda, hep olumlu etkileşimler gerçekleşmez, olumsuz ya da nötr etkileşimler de bulunabilir. Diyalog yoluyla anlamalar arttığında yanlış anlamalar azalacaktır. Bu yönüyle diyalog, öğrencinin algısını güçlendirir ve her katılımcı için amaçlı, yapıcı ve değerlidir.

Diyalog; iletişim becerisi ve çeşitlerini, öğretmen-öğrenci arasındaki etkilemeyi ve davranış sonuçlarını içerir. Örneğin; öğretmenden öğrenciye gelen içerik ve geri bildirimler, diyalog ve yapının seviyesini belirleyen etmenlerdir. Diyalog; öğretmen, öğrenci, ders, tasarım ve içeriğin özelliğinden etkilenir. Eğer öğrenci dersi kayıtlı bir ortam aracılığıyla takip ediyorsa tek yönlü bir iletim söz konusudur. E-postanın kullanıldığı derslerde de diyalog söz konusudur. Ancak grubun tamamı ile hızlı bir şekilde diyalogun sağlanıp öğrencinin kendini sistemin bir parçası olarak hissettiği bilgisayar yönetimli derslerle karşılaştırıldığında çok daha yavaş gerçekleşir (Stow, 2005).

Gorsky ve Caspi'ye (2005b) göre diyalogun iki boyutu vardır. Bunlar içsel ve dışsal diyalogdur. İçsel diyalog, bireyin kendi içinde ve iki farklı şekilde meydana gelmektedir. Bunlardan birincisi; öğretici tarafından öğrencilerin içsel diyalog kurmaları amacıyla hazırlanan metinlerde anlaşmazlık ve çelişkiler verilmesidir ki; burada mesajın iletiminden daha fazlası vardır. Çünkü katılımcı çelişkili durumla ilgili içsel bir düşünme sürecine girmektedir. İkincisi, öğrencilerin öğrenme süreçlerini haritalandırabilmelerine yardımcı olacak ek materyallerin metinlere yerleştirilmesidir (Carnwell, 1999). Ek materyaller öğrencileri içinden geçtikleri süreçle ilgili düşünmeye ve değerlendirmeye sevk edecek nitelikte olmalıdır.

Gorsky ve Caspi'ye (2005b) göre öğrenci verilen içeriği okuduğunda, konferans veya sesli kayıtları dinlediğinde, eğitici filmler izlediğinde, problem çözdüğünde, bilgisayar benzetimlerini kullandığında içsel diyalog gerçekleştirebilir. İçsel diyalog, öğrencilerin öğrenmesine imkân sağlayan tüm öğrenme materyallerini kaynak olarak görür. İçsel diyalog için öğrenme materyallerinin ortamda mevcut olmasına gerek yoktur. Örneğin öğrencinin yalnız başına yürümesi, koşması veya yatakta uzanırken konuyu düşünmesi içsel diyalogla meşgul olmasını ifade eder. İçsel diyalogun sağlanmasında; materyallerde sunulan kavram ve düşünceleri sorgulama, alternatif bilgi kaynaklarına ulaşma ve problemlerin çözümüne alternatiflerle yaklaşma etkili yollardır (Carnwell, 1999). İçsel diyalog, çoğu zaman gözlenemeyen ve değerlendirilemeyen süreçlerden oluşmaktadır. Buna rağmen öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve öğrenciyi geliştirdiği için kullanılması gerekmektedir.

Dışsal diyalog, öğrenme içeriğinin içinde ya da dışında meydana gelen çift yönlü iletişim ve etkileşimi ifade etmektedir. Dışsal diyalog, öğrencinin kendi kendine başa çıkamadığı ya da öğrenmenin danışman yönetiminde meydana geldiği durumlarda, öğretici, öğretici yardımcısı, rehber, yönetici ve diğer öğrencilerle karşılıklı etkileşmeyi içermektedir. Böyle bir diyalogda sosyal bir mesaj döngüsü söz konusudur. Bu tür diyalog, uzaktan eğitim

ortamlarının problemlerinden birisi olarak görülen öğrencinin yalnızlığı ve sosyalleşememesi konularına çözüm olacak niteliktedir. Dışsal diyalog, iki kişi arasında gerçekleşir ve hem içeriğin öğretimini sağlar hem de öğrencilere sosyallik kazandırır. Dışsal diyalog, gözlenebilir ve değerlendirilebilir süreçlerden oluşmaktadır. Bu diyalogun kaynağı materyallerden çok insandır. Carnwell (1999) dışsal diyaloga örnek olarak telefon konuşmaları, video, ses, web konferansları ve öğrenci destek ağlarını vermektedir.

Diyalogun iki boyutu olan içsel ve dışsal diyalog etkileşim boyutları açısından ele alındığında, içsel diyalog çoğunlukla öğrencilerin içerik ve ortamla etkileşimlerinde gerçekleşmektedir. Burada öğrenci materyalde ve ortamda yer alan içerikle ilgili kendi içinde bir öğrenme süreci işleterek sonuca ulaşır. Bu süreçte kavramla ilgili tüm boyutları gözden geçirir, çelişkili bir durumla ilgili kendi kendine çözüm üreterek içselleştirme gerçekleştirir ve anlamı yapılandırmış olur. Dışsal diyalog ise çoğunlukla öğrencinin, öğretici ve/veya diğer öğrencilerle etkileşime girmesiyle gerçekleşmektedir. Öğrenci, kendi kendine değil belli bir öğrenme grubunda etkileşime girer. Bu diyalog öğrenciye sosyallik kazandırır. Bunun yanında son olarak her iki diyalog türünü içeren diğer bir nokta ise bir öğrencinin öğretici ve diğer öğrenciler arasındaki diyalogu takip ederek kendi içinde anlam yapılandırma sürecini oluşturmasıdır. Bu süreçte, dışsal bir diyalogdan yararlanarak içsel diyalogun kullanımı söz konusudur. Bu diyalog sosyal bir kazanım elde edilmesini sağlamaz. Gorsky ve Caspi'ye (2005b) göre öğrenme içsel diyaloglarla desteklenir ve kişiler arası diyaloglarla kolaylaştırılır. Yani, uzaktan eğitim ortamlarında her iki diyalogdan da yararlanmak gerektiği vurgulanmaktadır.

Diyaloglu ortamlarda yer alan etkileşimleri iki grupta toplamak mümkündür. Bunlardan birincisinde üç farklı etkileşim üzerinde durulmaktadır: Öğrenciler ve öğreticiler arasında oluşan akademik etkileşim, öğrenciler arasındaki işbirlikli etkileşim ve öğrenciler ve öğreticiler arasındaki sosyal etkileşimdir (Jung, Seonghee, Lim ve Leem, 2002). İkinci sınıflama ise Offir, Lev, Barth ve Shteinbek (2004) tarafından yapılmıştır. Bu sınıflamada beş farklı etkileşim bulunmaktadır. Bunlar;

- *Sosyal etkileşim:* Öğretmen/öğrenciler iletişim içinde olmak ve sosyalliği geliştirmek için etkileşim kurar. Örneğin: Öğretici, "Merhaba Fatma, mutlu yıllar!" Öğrenci: "Mutlu yıllar, öğretmenim!"
- *Prosedürel (Procedural) Etkileşim:* Öğrenci/öğretmen dersi ilgilendiren bilgilerin iletilmesi için etkileşim kurar. Örneğin:

Öğretmen, "Anlamadığınız bir nokta var mı?" Öğrenci, "TU ile yapı arasında nasıl bir ilişki vardı?"

- *Yorumlayıcı Etkileşimler:* Öğretmen veya öğrenci sorulan bir soru karşısında bilgi düzeylerini ifade etmek için etkileşim kurar. Örneğin: Öğretmen "TU ile bileşenleri arasındaki ilişkiyi söyleyebilir misin?" Öğrenci, "Yapı TU ile doğru, diyalog ise ters orantılıdır."
- *Açıklayıcı Etkileşim:* Öğretmenin derste sunulan içeriği açıklayabilmek için öğrencilerin verdiği cevapları kullandığı etkileşimdir. Örneğin: Öğretmen, "TU'nun kaç boyutu vardır?" Öğrenci "2." Öğretmen: "Evet, yapı ve diyalog."
- *Derin Etkileşimler*: Öğretmenin, öğrenciye sahip olduğu bilgileri test etmesi için yapıcı geri dönütler verdiği etkileşimdir. Örneğin: Öğretmen, "Benimle Fatma arasında neden yanlış anlaşılma oldu?" Öğrenci, "Siz düz anlatımı kullandınız." Öğretmen, "Ama sence bu tek neden olabilir mi? Peki ya Fatma'nın önceki bilgileri ne olacak?"

Uzaktan eğitim ortamlarında diyalogun oluşmasını etkileyen bazı unsurlar bulunmaktadır. Bunlar; kullanılan ortam, derslerin tasarımında yer alan etkinliklerin eğitsel felsefesi, öğretmen ve öğrencinin kişilik yapısı, konunun ana teması ve çevresel faktörlerdir (Swain, 2002). Burada çevresel faktörler oldukça önemlidir. Moore ve Kearsley'e (1996) göre bu faktörler;

- *Bir öğrenme topluluğunun olması ve büyüklüğü:* Bir öğrenme topluluğu, öğrenmenin meydana gelmesi için önemli bir faktördür. Bu topluluğun büyüklüğü diyalogun miktarını doğrudan etkileyebilecek bir unsurdur.
- *Dil:* Farklı dil ve şivelerin konuşulduğu ortamlarda dil, diyalogu etkileyen önemli bir faktör olur.
- *İletişim Araçları:* Çevresel faktörlerden en önemlisi, iletişim araçlarıdır. İletişim araçları, öğrenme ortamında içeriğin öğrenilmesi için doğru ve sağlıklı iletişim sağlamaya yarayan unsurlardır.

Uzaktan eğitimde kullanılan iletişim araçları eş zamanlı ve eş zamansız olmak üzere iki grupta toplanabilir. Eşzamansız iletişim araçları, e-posta, tartışma tahtaları, bülten tahtası, forum, wiki; eşzamanlı iletişim araçları ise sohbet, beyaz tahta, video ve web konferanslarıdır. Tüm bu araçlar

diyaloglu araçlar iken basılı materyal, videokasetler, TV ve radyo yayını ise diyalogsuz ortamlardır.

Eşzamansız iletişim teknolojileri, öğrenme grubunda yer alan öğrencilerin ve öğreticinin aynı zamanda bir arada olma zorunluluğu olmadan bilgi, veri ve fikir paylaşmalarına olanak sağlayan araçlardan oluşmaktadır. Bu araçlardan e-posta bir veya birden fazla kişi ile iletişim sağlamayı amaçlayan mesajlaşma aracıdır. Chen ve Willits'e (1998) göre e-posta ile desteklenen uzaktan eğitim derslerinde diyalogun arttığı görülmüştür. Tartışma tahtası, bülten tahtası, wiki ve forum, belirli konular hakkında karşılıklı fikir paylaşımını amaçlayan, katılımcıların tamamı ile iletişim kurmayı sağlayan araçlardır. Bu araçlar, zamandan ve mekândan bağımsız etkileşime olanak sağlar (Jung, 2000; Jung, Seonghee, Lim ve Leem, 2002). Eşzamansız iletişim araçları; kendi hızında ilerleme, tartışmaya katılmadan önce düşünmek için zaman bulma ve genelde sessiz olan öğrenciler için tartışmalara katılma fırsatı verir (Swain, 2002).

Eşzamanlı iletişim araçları, teknik bilgi ve alt yapı gerektirmekle birlikte öğrenciye eşzamanlı ve anında bilgi, veri ve fikir paylaşımı imkânı sağlamaktadır. Eşzamanlı araçlarla gerçekleştirilen iletişimler zamanında katılım gerektirir. Eşzamanlı araçlardan sohbet; katılımcıların metin tabanlı bilgi paylaşımını temel almaktadır. Birebir iletişimler söz konusu olabileceği gibi, çoklu iletişimlere de olanak sağlayan bu araçların kullanımı gitgide arttığı için kendine özgü iletişim dilleri de oluşmaya başlamıştır. Bu, iletişimi kolaylaştırıcı ve uzaklığı azaltıcı bir yöndür. Beyaz tahta, yüz yüze sınıflardaki tahta kullanımının internet ortamına aktarılmasını sağlayan bir yazılımdır. Video ve web konferansları ise aynı zamanda belirli bir mekanda bulunmayı gerektiren eş zamanlı iletişim araçlarıdır. Zaman ve mekan bağımlılığının olması ve çok fazla donanım gerektirmesi gibi dezavantajları bulunmasına rağmen bu araçlarla yüz yüze eğitimlere yakın öğrenmeler sağlamak mümkündür.

Bütün iletişim araçlarının öğrenci ve öğretmen arasındaki diyalogun niteliği üzerinde çok büyük bir etkisi olduğu açıktır. Öğretmen ve öğrenci arasındaki bilgi aktarımının televizyon, ses bandı veya kitap gibi kendi kendine öğrenme sağlayabilecek kayıtlı ortamlardan biriyle sunulduğu program, öğrenci-öğretmen diyalogu içermez; çünkü bu araçlar öğrenciden aldıkları mesajları tekrar öğretmene taşıyamazlar. Buna karşın, yukarıda belirtilen etkileşimli elektronik ortamlar, kayıtlı ortamları kullanmaktan daha yoğun, daha kişisel, daha bireysel ve daha dinamik diyalog sağlarlar. Yüksek etkileşimli elektronik ortamlar uzak kişiler arasında köprü görevi görürler ve kayıtlı ortamlara göre daha etkilidirler (Moore, 1993).

Hangi araç kullanılırsa kullanılsın diyalog kurulurken dikkat edilmesi gereken bazı noktalar vardır. Diyalogda birbirini izleyen çok uzun açıklamalar yapmamaya, beklentilerimizi açıkça ifade etmeye, cevap vermeye, hazır, sabırlı ve kolaylaştırıcı olmaya, etkileşimi arttırıcı sorularla ve fikirlerle ilgilenmeye, mümkün olduğu ölçüde küçük gruplar oluşturmaya ve grup tartışmaları üzerinde durmaya, görgü kurallarına dikkat etmeye, konularla ilgili düşündürücü yazılar yazmaya ve ☺ gibi sohbet dili ifadeleri kullanmaya özen göstermek gerekmektedir (Harasim ve diğerleri, 1995; Care, 1996; Barrett, 2002; Yatchou, Nkambou ve Tangha, 2004).

Yapı

Uzaktan eğitim programlarında yapı, dersin tasarımını ifade etmektedir. Yapının temel elementlerini; içeriğin güncellenebilirliği, uyarlanabilirliği ve görsellerle desteklenebilirliği oluşturmaktadır. Bu yönüyle dersin öğrenme hedefleri, içerik temaları, bilgi sunumları, örnek olaylar, resimli ve diğer gösterimler, alıştırmalar, proje ve testler gibi bileşenler yapı unsurlarını oluşturmaktadır. Bu unsurları içeren bir uzaktan eğitim programı, kayıtlı öğrencilerin programla ilgili bireysel ihtiyaçlarına cevap verebilmek için esnek olmalıdırlar. Yapıdaki bireysel ihtiyaçlara yönelik esneklik farklı öğrencilerin anlama yolları ve öğrenme şekillerini destekleyebilmedir. Kısaca yapı programdaki öğrenme-öğretme sürecinde yer alan amaç, bilgi aktarımı/alımı, öğrenme şekli ve yolu ile danışmanlığın bireysel ihtiyaçlara duyarlılığını ifade etmektedir. Uzaktan eğitim programı ne kadar fazla yapılandırılırsa, bireysel ihtiyaçlara cevap verme yönünden de o kadar az duyarlı hale gelecektir. Dersin yapılandırılması; dersin kontrolü, iletimi, üretimi ve değerlendirilmesini belirlemeyi içerir (Moore ve Kearsley, 1996).

Diyalogun etkin olduğu uygulamaların bireysel ihtiyaca cevap verme olasılığı daha fazladır. Yapılandırılmış bir programda ise her şey bir reçete gibi önceden tasarlanmış, geliştirilmiş ve uygulanabilecek konumdadır. Uygulamadaki her aşama belirli ve planlanmıştır. Yapılandırılmış programlar anlık çözümler üretemediği için bireysel ihtiyaçlara cevap verme potansiyelleri yetersizdir. Kearsley ve Lynch'e (1996) göre yapılandırılmış bir derste yer alan beş temel araç bulunmaktadır. Bunlar;

- *Öğretim Programı:* Yapılandırılmış bir uzaktan eğitim programında; dersin hedef ve amaçları, önkoşulları, değerlendirme şeması, kullanılan materyaller ve başlıklar, ders programı ve bibliyografyayı içeren bir öğretim programı yer almalıdır.
- *Çalışma Kılavuzu:* Yapılandırılmış bir uzaktan eğitim programında ek açıklama, çalışma önerileri ve kendi kendini değerlendirme alıştırmaları içeren bir çalışma kılavuzu bulunmalıdır. Kılavuz,

dersin çeşitli bileşenlerini (ders kitapları, diğer ortamlar, görevler, testler) birbirine bağlayıcı nitelikte olmalıdır.

- *Öğrenme Seti:* Yapılandırılmış bir program öğrencilere ders materyallerini sağlamalıdır. Yapılandırılmış programlarda, öğrencilere çalışma kılavuzları, okuma parçaları, videokasetler, testler gibi ders için gerekli tüm öğrenme materyallerinin yer aldığı bir "öğrenme seti" verilir.
- *Öğrenme ortamının düzenlenmesi:* Yapılandırılmış programlarda, öğrenmenin meydana geleceği ortamların düzenlenmesi öğretim tasarımıyla gerçekleşir. Bu sürece öğrencilerin katılımı yoktur. Yapılandırılmış uygulamalarda, öğrenme ortamı kendi kendine öğrenmeye destek olacak şekilde tasarlanır. Yapılandırılmış materyaller öğrencilere ulaşmadan önce tüm bileşenleri hazır ve test edilmiş olmalıdır.

Öğrencinin tamamlama süresi: Yapılandırılmış programlarda belirli bir bitirme zamanı verilir ve öğrencilerin istediği zaman çalışmasına izin verilir. Bu yönüyle öğrenciler kendi öğrenme süreçlerini planlarlar.

Yapılandırılmış bir öğrenme materyalinin sahip olması gereken bazı özellikler vardır. Bunlar; öğrenme olay/etkinliklerinin ardışıklığı, uygun bir sunum şekli, geri dönüt verme, öğrenmelerin değerlendirilmesi, belirli bir uygulama yöntemine (Eşzamanlı/Eşzamansız, Çevrimiçi/Çevrimdışı), belirli bir ilerleme/öğrenme hızına (Carnwell, 1999, Chen ve Willits 1998, Gorsky ve Gapsi 2005a; Gorsky ve Caspi, 2005b), dersin amaç ve hedefleri, çalışma kılavuzu (Moore ve Kearsley 1996; Kearsley ve Lynch, 1996), dersle ilgili öğrenme görevlerine yönelik yönerge ve değerlendirme kriterleri (Lemak, Montgomery ve Reed, 2003), öğrenme materyalinin kullanımına yönelik öneriler (McAteer ve Marsden, 2004), konuyla ilgili örnek uygulamalar ve etkinliklere sahip olmadır (Moore, 1993).

Uzaktan eğitim dersleri, yapılandırılmışlık düzeylerine göre az yapılandırılmış ve çok yapılandırılmış olarak ayrıştırılabilir. Az yapılandırılmış derslerde katılımcılar açık uçlu tartışmalara katılırlar. Yine az yapılandırılmış ortamlar, öğrenciye dersin içeriğini kendi ihtiyaçlarına göre biçimlendirme olanağı verir. Çok yapılandırılmış ortamlarda ise tüm bakış açıları kesindir ve önceden tanımlanmıştır. Çok yapılandırılmış ortamlarda öğretim içeriği programa göre seçilir. İçerik, öğretici tarafından belirlenir. İçeriğe yönelik öğrenme materyalleri öğretici tarafından uzmanlarla birlikte geliştirilir (Kearsley ve Lynch, 1996).

Araştırmalara göre öğrenciler, çok yapılandırılmış materyallerle karşı karşıya kalmak istemediklerini belirtmektedir. Basılı materyallerin

tasarımı oldukça önemlidir; çünkü ne tam bağımlı ne de tamamen bağımsız öğrenciler oluşturmamak için içerikte yapı ve diyalog seviyesi iyi ayarlanmalıdır. Çok yapılandırılmış öğrenme paketlerinin, çalışma yöntemleriyle birlikte verilmesi ve bütün gerekli kaynakları içermesi gerekliliği vurgulanmaktadır. Böyle bir pakette tüm unsurlar yer almalı ve kendi kendine öğrenmeyi sağlayacak şekilde tasarlanmalıdır. Bu materyallerin yapılandırılmasında, metin içinde diyalog, rehberlik ve etkinlik kullanımına dikkat edilmelidir (Carnwell, 1999).

Moore ve Kearsley'e (1996) göre; yapıyı, uzaktan eğitim uygulamasını gerçekleştiren kuruluşun eğitim felsefesi, sahip olduğu öğreticiler, öğrencilerin akademik seviyeleri, içeriğin doğası ve özellikle iletişim ortamı belirler. Bir dersin yapısı, öğrenci ihtiyaçlarına ve öğretim tasarımına bağlı olarak az veya çok olabilir. Örneğin; videoteyp üzerindeki dersler yapılandırılmış öğrenme materyalleridir. Böyle bir derste tartışma, soru sorma ve geri bildirim imkânı yoktur. Öğrenci sadece videoyu izleyip not alır, bu yüzden katılımı sınırlıdır. Az yapılandırılmış derslerde öğrenciler öğrenmeleriyle ilgili katılımcı ve aktif konumdadırlar (Stow, 2005).

Dersin ya da programın yapısı; hedeflerin, içeriğin, bilgi sunumunun, öğretim stratejilerinin ve değerlendirme yöntemlerinin, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ne kadar cevap verdiğini gösterir. Televizyon dersi oldukça yapılandırılmıştır, yani öğrenci öğreticinin verdiği mesajı kendi başına anlamaya çalışır. Telekonferansta ise öğrenci içeriğe farklı yollarla ulaşabilir ve kendi ihtiyacı doğrultusunda sorularla sunumu yönlendirebilir (Moore ve Kearsley, 1996).

Sonuç olarak yapının, öğretim materyallerinin tasarımı; diyalogun ise öğrenci ve öğretici iletişimi esnasındaki etkileşim olduğu vurgulanmaktadır. Yapılı/yapısız ve diyaloglu/diyalogsuz ortamların özelliklerinin neler olduğu Tablo 1'de özetlenmiştir (Braxton 2000; Gorsky ve Capsi, 2005a; Gorksy ve Capsi, 2005b; Moore 1993; Moore ve Kearsley 1996):

Tablo 1. *Transaksiyonel Uzaklık Bileşenlerine Göre Ortamların Özellikleri*

Özellik	**Programın sahip olması gerekenler**
İlerleme/ Öğrenme Hızı ve Ardışıklık	-D (-Y): Tüm içerik başlangıçta verilir. Öğrenci istediği zaman başlar ve bitirme tarihinde bitirir. Tüm içeriğin başlangıcı ve bitişi vardır. İçeriğin tamamı verilir. +D (+Y): İçerik hafta hafta verilir. Öğrencinin her haftalık başlangıç ve bitişi vardır. Zamanlama öğrenci kontrolünde değildir. İçerik hafta hafta verilir.

Öğrenme Şekli	-Y: Farklı öğrenme stillerinden görsel, işitsel, görsel ve işitsel, kinestetik öğrenenlerden ses, metin, etkileşim, ekran geçiş süreleri ve ekran zemin renginin kullanıcı tarafından açılıp kapanması seçeneğine sahip olması. +Y: Farklı öğrenme stillerinden görsel, işitsel, görsel ve işitsel, kinestetik öğrenenlerden tamamına hitap eden ses, metin, etkileşim, ekran geçiş süreleri ve ekran zemin rengine sahip olması.			
Uygulama Yöntemi ve Hazır Bulunma	-D ve -Y: İçerik çevrimiçi ve dışı seçeneği yer alır. Öğrenci öğrenmeyi istediği yerde ve zamanda gerçekleştirir. Eş zamansızdır. +D ve +Y: İçerik çevrim içidir. Öğrenci öğrenmeyi çevrimiçi olduğu zamanlar gerçekleştirir. Eş zamanlıdır.			
Gezinme araçları ve Gezinme	-Y: Üniteler içi ve arasında içindekiler, ileri-geri, arama, site haritası yer almaktadır. Üniteler arası geçiş serbesttir. Gezinmede arama yaparak, içindekiler listesi, ileri-geri butonları ve üniteler arası gezinme butonları kullanılır. +Y: Ünite içinde ileri-geri butonları ile gezinir. Menü (ileri-geri) ve site haritası yer alır. Üniteler arası geçişte kartları, belli miktarları görmek gerekir. Gezinme için ileri-geri butonları kullanılır. Çok fazla gezinme seçeneği kaybolmaya yol açmaktadır.			
Ödev-Görev ve Katılım	-D: Bağımsız çalışma ve görevler (Bireysel) +D: Grupta yapılacak görevlerin verilmesi (Bireysel ve Grup)			
	-D -Y	+Y -D	+D +Y	+D -Y
Dışsal Diyalog	Bağımsız çalışma	Öğreticiye e-posta	Öğrenci tartışma formu, öğretici-öğrenci sohbet	Video konferans, çevrimiçi görüşme
İçsel Diyalog	Kendi kendine eyleme geçme	İçeriği okuyup konuyu düşünme	Konuyla ilgili çıkarımda bulunup tartışma ve paylaşma.	Birlikte bir süreç oluşturma.
Amaç, Hedef ve Çalışma Kılavuzu	Tüm içeriği ele alan proje bazlıdır.	Tek üniteye yönelik haftalıktır.	Tek üniteye yönelik haftalıktır.	Tüm içeriği ele alan proje bazlıdır.

* **-D:** Az Diyaloglu ortam **+D:** Diyaloglu ortam
** **-Y:** Az yapılandırılmış Ortam **+Y:** Çok yapılandırılmış Ortam

Şu unutulmamalıdır ki uzaktan eğitimde yapı ve diyalogu bağımsız olarak düşünmek çok zordur. Birbirinden ayırmak da çok zordur. Yani diyalogun içinde yapı, yapının içinde diyalog bulunur. Bu yönüyle uzaktan eğitim programları ve TU, yapı ve diyalogla değişen ve ilişkili unsurlardır.

TU, Yapı ve Diyalog İlişkisi

TU'nun temelde iki değişkeni bulunmaktadır. Bunlar; yapı ve diyalogdur. TU'da, diyalog ve yapı değişken özelliğe sahiptir. Biri arttığında diğeri azalır. Yani bir uzaktan eğitim programında diyalogun artması yapının azalmasını ya da yapının artması diyalogun azalmasını sağlar. Uzaklık unsurları olan diyalog ve yapının TU ile olan ilişkisi matematiksel olarak formülleştirilmek istenildiğinde TU=Yapı/Diyalog gibi bir denklem karşımıza çıkacaktır. Bu denklem açıldığında, yapı TU ile doğru orantılı

olarak görülecektir. Yani bir uzaktan eğitim programında yapı arttığında TU da artacaktır. Bunun yanında diyalog ise TU ile ters orantılıdır yani diyalog artığında TU azalacaktır. Saba ve Shearer (1994), bu kuramsal çerçeveyi destekleyerek; diyalog arttığında yapı ve TU'nun azalacağını; yapı arttığında diyalogun azalacağını, TU'nun ise artacağını belirtmiştir.

Uzaktan eğitim programlarında yapının az/çok ve diyalogun az/çok olduğu uygulamaların varlığı düşünüldüğünde dört farklı düzey ortaya çıkmaktadır. Bunlar; tam TU, çok TU, orta TU ve az TU olarak sınıflanmaktadır. Bunlardan tam TU, öğrencilerin dersle ilgili konunun ve hedeflerinin ne olduğuna dair bilgilerinin olduğu ve kendi öğrenmelerini bu konularla ilgili kaynaklara kendileri ulaşarak bağımsız okuma ve izlemelerle gerçekleştirdikleri durumları ifade etmektedir.

Tablo 1'de verilen düzeylerde "-D" yani diyalogun az olması, öğrenci ve öğretici arasında çift yönlü iletişim ve etkileşimin (dışsal diyalog) ve öğrencinin kendi kendisine iletişim içinde bulunup kavram yapılandırmasının (içsel diyalog) az olmasını ifade etmektedir. "+D" yani diyalogun çok olması ise dışsal ve içsel diyalogun çok olması durumudur. "-Y" yani yapılandırmanın az olması içeriğin öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının çoğuna cevap verebilmesini ifade ederken, "+Y" yani yapılandırmanın çok olması ise içeriğin öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına az miktarda cevap verebilmesidir. Bu tanımlar ışığında Moore'un program sınıflamaları incelendiğinde (Braxton, 2000; Kawachi, 2003; Keegan 1996; Moore, 1993; Sandoe, 2005);

Tam TU: Tam TU programla yapı ve diyalogun çok az bulunduğu uygulamalar ifade edilmektedir. Bağımsız çalışan öğrencilerin kendi kendine eyleme geçmelerini yansıtmaktadır. Burada öğrenciler her şeyden bağımsız olarak öğrenmeler gerçekleştirmekte ve sadece sınavlara gelmektedir. Bağımsız oldukları için öğrencilerin öğrenmelerinde dışsal diyalog yok denecek kadar azdır ve çok az rehberlik alırlar. Bu nedenle anlam yapılandırma ve çalışma konuları hakkında kendi kendilerini yönlendirilirler. Genellikle uzaktan eğitimin ilk dönemlerine ait olan yaygın olmayan bir uygulamayı ifade etmektedir.

Çok TU: Çok TU programla yapının çok diyalogun az olarak bulunduğu uygulamalar ifade edilmektedir. Böyle bir ortam yapılandırılmış materyaller içerir ve diyalog çok azdır. Burada içerik ve ortamla etkileşim vardır. Çok TU'da öğreticiden öğrenciye materyalle tek yönlü bilgi iletimi söz konusudur. İçerik, hedef kitlenin özellikleri düşünülerek önceden hazırlanır. İçerikle etkileşim tek yönlüdür ve öğrenci içeriği sadece televizyon izler gibi takip eder. Böyle bir ortamda öğrenciye sunum yapılmaktadır. Sunum içeriği ardışıktır ve öğrenci mevcut unsurlardan izole

olmadan ilişkileri kendi başına görmeye çalışır. Kişiye çalışması için bir öğrenme seti gönderilir ya da ortamla sunulur. Böyle bir ortamda içsel ve dışsal diyalogdan bahsedilebilir. İçsel diyalog materyallerle gerçekleştirilir yani materyallerin içinde sorular veya çelişkili durum örnekleri verilerek düşünmeye sevk edilme söz konusudur ve ilerleyen bölümlerde bu durumlar aydınlatılır. Dışsal diyalog ise çok azdır. Uygulamada, hazırlanmasına yönelik rehberi bulunan ödevler vardır. Öğreticinin ödevlerle ilgili geri dönüt vermesi söz konusudur. Chen ve Willits'e (1998) göre böyle bir uygulama ile büyük öğrenme grupları için yapılandırılmış ve çok az diyaloglu programlar vurgulanmaktadır.

Orta TU: Orta TU programla yapı ve diyalogun çok bulunduğu uygulamalar ifade edilmektedir. Böyle bir ortamda yapılandırılmış materyaller ve diyalog vardır. Burada içerik, ortam, öğretici ve diğer öğrencilerle etkileşimin temel alındığı bir uygulama yer almaktadır. İçsel diyalogun materyallerle olduğu, dışsal diyalogun ise öğretici ve diğer öğrencilerle eşzamansız olarak gerçekleştiği uygulamalar söz konusudur. İçerik, hedef kitlenin özellikleri düşünülerek önceden hazırlanır. Burada öğreticiden öğrenciye materyaller ve iletişim araçları ile bilgi iletimi söz konusudur. Orta TU programlarda da öğrenme seti bulunmaktadır. İçerikle etkileşim çift yönlüdür ve öğrenci içeriği sadece izlemez, kendi de uygulayarak katılır ve dönüt alır. Böyle bir ortamda öğrenciye sunum yapılmaktadır. Sunum içeriği oldukça esnektir. Her bir hedef ve davranışa bölünmüş içerik parçaları arasında öğrenci rahatlıkla gezinebilir. Öğrenciler içerikle ilgili yaşadığı problemleri arkadaşları ya da öğreticiye iletişim araçları aracılığıyla sorarak cevap alabilir. Burada öncelik sırasına dayalı etkileşimler vardır ve içerikle etkileşim sonrası kişiler arası diyaloglar gerçekleşir. Böyle bir ortamda içsel ve dışsal diyalog vardır. İçsel diyalog materyallerle gerçekleştirilir yani materyallerin içinde sorular veya çelişkili durum örnekleri verilerek düşünmeye sevk edilir. Öğrenciler bu durumlarla ilgili dışsal diyaloglarla aydınlatılırlar. Dışsal diyalog ise iletişim araçlarıyla gerçekleşir. Uygulamada hazırlanmasına yönelik rehberi bulunan ödevler mevcuttur. Öğrenciler bu ödevlerle ilgili iletişim araçlarını kullanarak geri dönüt alırlar.

Az TU: Az TU programla, diyalogun çok, yapının ise az olduğu uygulamalar ifade edilmektedir. Burada öğretmen, içerik, ortam ve diğer öğrencilerle etkileşimin temel olduğu bir uygulama yer almaktadır. İçerik, içsel ve dışsal diyalog, öğreticilerle gerçekleşen eşzamanlı etkileşimli iletişim araçlarıyla sunulur. Dersler esnasında öğrencilerin ihtiyaç ve soruları dersin akışına etki edebilir. Burada öğretici ve diğer öğrencilerden öğrenciye eşzamanlı ve çift yönlü içerik ve bilgi iletimi mevcuttur. Az TU ortamlarda içerik, web konferansı ve sohbet aracılığıyla çift yönlü ve etkileşimli olarak sunulur.

İçerik iletimiyle birlikte öğrenme etkinlikleri beyaz tahta uygulaması ile etkileşimli olarak gerçekleştirilir. Böyle bir uygulamada öğrenci ortamla, içerikle, diğer öğrencilerle ve öğretici ile aynı anda etkileşime sahiptir ve çok yönlü bir diyalog söz konusudur.

Kısaca az TU ortamda yüksek diyalog ve az yapılandırılmış materyaller vardır ve bunlar katılımcıları aktif hale getirir. Bu da katılımcıların her birinin, diğerine katkıda bulunmasını sağlar. Diyaloglar, öğrencideki kavrama gücünü geliştirir ve öğrenmeye motive eder. Diyaloglar önceden tahmin edilemeyen öğrenme olguları, yeni sonuçlar ve planlanmış sonuçlardan ayrılma meydana getirebilecektir (Dron, Seidel ve Litten, 2004). Bu uygulamalarda iletimde teknik problemlerle, konuşmaların tekrarlanmasıyla ve yeniden anlatım isteğiyle karşılaşıldığı görülmektedir (Kawachi, 2003). Bu ortamlarda katılımcıların sayısının az olması gerektiği ortadadır. Katılımcılar ne kadar artarsa o kadar az etkileşime girecekleri unutulmamalıdır.

TU'yu Azaltma Yolları

TU'yu azaltmanın temel yolları yukarıda da bahsedildiği gibi diyalog ve etkileşimi artırma, yapının azaltılmasıdır. Yukarıda kuramla ilgili verilen bilgilerde diyalog, TU'nun azalmasında önemli bir faktör olarak görülür. TU'nun azaltılması için diyalogun artırılması, yapının ise azaltılması gerektiği vurgulanır. Fakat diyalogu en üst seviyeye, yapıyı en alt seviyeye indirmek her koşul için uygun değildir. Moore, çok fazla yapı ve diyalogun iyi olmadığını vurgulamıştır. Yüksek yapı veya diyalogdan her biri değişik durumlarda uygun olabilir (Dron, Seidel ve Litten, 2004). Barker'a (1995) göre bir uzaktan eğitim ortamında öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci arasındaki diyalog ve etkileşimi artırmak için aşağıdakilere dikkat edilmelidir;

- Diyalog ve etkileşim için belirli bir zaman dilimini önceden belirleyip, bununla ilgili öğrencilere tavsiyelerde bulunulmalıdır. Öğrencileri etkileşimli uygulamalara hazırlamak için profesyonel bir tasarım yapılması gerekir.
- Önceki etkileşimlerde kullanılan ve oluşan bilgi ve deneyimler, yeni etkinliklerle bütünleştirilmelidir.
- Katılım sağlamak için öğrenciler soru sorma, cevap verme ve yorum yapmaya teşvik edilmelidir.
- Etkileşimli etkinlikler, bilginin sunumundan önce, sunumu esnasında ve sunumundan sonraya yerleştirilerek yer ve zamanları çeşitlendirilmelidir.

- Öğrenci-öğretici-içerik-ortam etkileşimi teşvik edilmeli ve sosyal yakınlık için fırsatlar oluşturulmalıdır.
- Sosyal yakınlığı kurmak için elektronik ortamdaki özel iletişim ifadelerini kullanmaya özen gösterilmelidir.

Moore ve Kearsley'e (1996) göre TU'yu azaltmak için diyalog ve etkileşimi arttırmanın yanında, öğrencilere gönderilen öğrenme materyallerinin yapılandırılmasında dikkat edilmesi gereken özellikler şu şekilde özetlenmektedir:

- *Sunum*: Yapılandırılmış ortamlar; bilgi, beceri, değer ve davranış sunumu için oldukça iyi ortamlardır.
- *Öğrenci motivasyonunun desteklenmesi*: Öğretici ve tasarımcılar ders içeriğini hazırlarken öğrenciyi öğrenmeye motive etmek ve öğrencilerin ilgilerini arttırmak için çaba göstermelidir.
- *Analizi ve eleştirmeyi kazandırma:* Analiz ve eleştiri yüksek öğretimde gelişmesi beklenen zihinsel becerilerdir. Bu becerileri kazandırmanın yolu; etkili bir rehberlik sağlamak ve materyallerde içsel diyalogu teşvik etmektir.
- *Tavsiyelerde bulunma ve nasihat verme:* Uzaktan eğitim programında materyal kullanımı ve çalışma yöntemi ile ilgili problem yaşayan bireylere rehberlik yapılmalıdır. Bu problemlerin yapılandırılmış materyallerle çözülmesi beklenir, ancak bunların çoğu bireysel bir iletişim yoluyla (telefon, mektup, e-posta veya yüz yüze görüşme) olur.
- *Alıştırma, uygulama, test ve değerlendirme hazırlanması:* Kendi kendine öğrenen öğrencilerin süreçteki kazanımlarını görebilmeleri oldukça önemlidir. İyi yapılandırılmış bir ders öğrencilere öğrenmelerini test etme ve geribildirim sunma olanağı vermelidir.
- *Öğrenciye bilgi çeşitliliği sağlamak:* Öğrencinin, bilgi yapılandırması sürecinde öğretmen ve diğer öğrencilerle paylaşım sağlayan bir diyalogunun olması bakış açısı ve bilgi çeşitliliği sağlar.

Uzaktan öğretim materyallerinin tasarımında diyalog ve yapı, bağımlılık sağlamayacak şekilde geliştirilmelidir. Yapı ve diyalogun dışında TU'yu etkileyen faktörler bulunmaktadır. Alanyazın incelendiğinde TU'yu etkileyen faktörler; öğrenci uzmanlığı, öğretim modeli, öğrenme materyali ve etkinliklerinin seviyesi, öğretim ortamı, öğrenci özerkliği, sınıf büyüklüğü, geçmiş deneyim ve teknoloji kullanım becerisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Braxton, 2000; Moore ve Kearsley, 1996). Materyaller

geliştirilirken şimdiye kadar hep eğitsel boyutlar göz önüne alınmıştır. Materyallerin geliştirilmesinde sadece yapı ve diyalogun göz önünde tutulduğu eğitsel boyut etkili değildir. Eğitsel yönün yanında; zaman, işgücü, personel ve maddi unsurlar da etkilidir.

Keegan'a (1996) göre yapılandırılmış bir programı geliştirmek için harcanan zaman çok fazladır. Yapılandırılmış bir program oluşturmak için, program oluşturulmadan önce çalışma yapılması gerekmektedir. Geliştirme zamanı yapı arttıkça artış göstermektedir. Geliştirme zamanı arttıkça iletim zamanında azalma meydana gelmektedir. Yapının tersine diyalog ise iletim zamanı yönünden vakit alıcıdır. Diyalog arttıkça iletim zamanı artacak, bunun tersine geliştirme zamanı azalacaktır. Yapılandırılmış bir programı geliştirecek olan uzmanlara ve öğretim tasarımcılarına büyük bir görev düşmektedir. Diyaloglu bir programda diyalog etkinliklerini tasarlamak için öğretim tasarımcılarına, süreci yönetme adına da öğreticilere iş düşmektedir. Maliyet ve yönetim açısından da bağımsız etkinlikler ucuzken, etkileşimli etkinlikler daha pahalıdır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Transaksiyonel uzaklık, uzaktan eğitimde önemli bir kavramdır. Transaksiyonel uzaklığın yapı ve diyalog olmak üzere iki boyutu bulunmaktadır. Uzaktan eğitim uygulamalarında diyalogun boyutu ve yapının derecesi, dersten derse ve programdan programa farklılık göstermektedir. TU az olan program veya derslerde öğrenciler yönerge ve rehberliği diyalog yoluyla alır. Diyalog; öğretim materyallerini kullanma şekillerinde ilerleme hızları, öğrenme stilleri ve bireysel ihtiyaçları doğrultusunda farklılaşmaya imkân tanır. Öğrenciler öğrenme materyalini mevcut hali ile alır ve öğrenmeye çalışır (Moore ve Kearsley, 1996). Sonuç olarak az TU, öğrenci-öğretici ve öğrenci-öğrenci arasında kişiler arası iletişim ve öğrenci-içerik arasındaki etkileşimlerde algılanan yakınlıktır. Çok TU ise mevcut yapılandırılmış öğrenme materyalleri ve çok az diyalog bulunması nedeniyle sınıf üyeleri arasında kişiler arası yakınlık hissetmeme durumu olarak tanımlanabilir.

Her ne kadar Moore, TU bileşenlerinin tam bir dengesinin olmadığını belirtmekteyse de uzaktan eğitimde öğretim tasarımcıları yapı ve diyalogun en iyi dengesini oluşturacak kişilerdir ve bunu amaç edinmelidirler. Bir derse uygun diyalog ve yapıyı ortaya koyan sihirli bir oran yoktur. Dersin doğasındaki yapı ve diyalog için plan ve değerlendirme yapma, öğretim tasarımcılarının görevidir. Stow'a (2005) göre öğretim tasarımcıları, öğrenci için yapı ve diyalogu uygun seviyede tutan farklı yöntemler geliştirmelidirler. Bu TU mesafesini azaltacak, böylece öğrencinin ilgisini ve başarısını artıracaktır. Uygulamanın etkililiğini arttırmak için diyalog ve

yapının iyi bir planlamasının yapılıp TU'yu azaltacak önlemlerin alınması gerekmektedir.

Uzaktan eğitim uygulamaları ve materyalleri geliştirilirken yapı ve diyalog dengesinin sağlanması, TU'nun azaltılması, maliyet, işgücü, zaman ve personel bakımından değerlendirme yapılması gerekmektedir. Özellikle de günümüzde çok yaygın olan ve yaygınlaşmaya devam eden İTE uygulamaları göz önüne alındığında bu unsurlar daha fazla karşımıza çıkmaktadır. Uzaktan eğitim programları incelendiğinde, yapı ve diyalog yönünden çok farklı uygulamalar bulunduğu görülmektedir. Bu noktada İTE uygulamalarının farklı TU düzeyleri olduğu görülebilir.

KAYNAKLAR

Barker, B.O. (1995). Strategies to ensure interaction in communicated distance learning. *ACSDE Research Monograph*, 12, 5-12.

Barrett, S. (2002). Overcoming transactional distance as a barrier to effective communication over the internet.*International Education Journal,3*(4), 34-42.

Braxton, S.N. (2000). *Empirical comparison of technical and non-technical distance education courses to derive a refined transactional distance theory as the framework for a utilization-focused evaluation tool.*Unpublished dissertation.George Washington University.

Care, W.D. (1996).The transactional approach to distance education.*Adult Learning,7*(6), 11-12.

Carnwell, R. (1999). Distance education and need for dialogue, *Open Learning*, *14*(1), 50-55.

Chen, Y.J. ve Willits, F.K. (1998) Dimensions of educational transactions in a videoconferencing learning environment, *American Journal of Distance Education*, *13*(1), 1–21.

Dewey, J. ve Bentley, A.F. (1949).*Knowing and Known*. Beacon Pres. Boston, USA.

Dron, J., Seidel, C. ve Litten, G. (2004). Transactional distance in a blended learning environment.*ALT-J, Research in Learning Technology.12*(2).

Evans, T.D. ve Nation, D.E. (1989).Dialogue in practice, research and theory in distance education.*Open Learning*, *4*(2), 37-42.

Gorsky, P. ve Caspi, A. (2005a).A critical analysis of transactional distance theory.*Quarterly Review of Distance Education*, *6*(1), 1-11.

Gorsky, P. ve Caspi, A. (2005b). Dialogue: a theoretical framework for distance education instructional systems. *British Journal of Educational Technology*, *36*(2), 137-144.

Harasim, L., Hiltz, S., Teles, L. ve Turoff, M. (1995) *Learning network: a field guide to teaching and learning online.* MIT Press, Cambridge, MA. USA.

Hillman, D.C.A., Willis, D.J. ve Gunawardena, C.N. (1994). Learner-interface interaction in distance education: An extension of contemporary models and strategies for practitioners. *American Journal of Distance Education*, *8*(2), 30-42.

Huang, H.M. (2002). Student perceptions in an online mediated environment.*International Journal of Instructional Media*, *29*(4), 405-422.

Jung, I. (2000). Enhancing Teaching and Learning Through Research: Focusing on Web-based Distance Education. *CRIDALA 2000 – Enhancing learning and teaching through research 1. The Open University of Hong Kong*, 21 - 24 June, 2000.

Jung, I., Seonghee, C., Lim, C. ve Leem, J. (2002). Effect of different type of interaction on learning achievement, satisfaction and participation in Web Based Instruction.*Innovation in Education and Teaching International*, *39*(2), 153-162.

Kawachi, P. (2003). Support for Collaborative e-Learning in Asia. *The Asian Society of Open and Distance Education*, *1*(1), 46-59.

Kearsley, G. ve Lynch, W. (1996). Structural issues in distance education.*Journal of Education for Business*.*71*(4).

Keegan, D. (1996). *Foundations of distance education: third edition*. Routledge studies in distance education Series. London and New York.

Lemak, D.J., Montgomery, J.C. ve Reed, R. (2003). Instructor effectiveness in distance education: the case of technology and transactional distance. *Academy of Management Best Conference Paper 2003*.

McAteer, E. ve Marsden, S. (2004). Frameworks for the representation and analysis of networked learning activity.Networked learning conference 2004.*http://www.shef.ac.uk/nlc2004/Proceedings/Symposia/Symposium7/McAteer_ Marsden.htm* adresinden 25.07.2005 tarihinde erişilmiştir.

McIsaac, M.S. ve Gunawardena, C.N. (1996). Distance Education. Ed: D.H. Jonassen, *Handbook of research for educational communications and technology*: a project of the association for educational Communications and Technology. 403-437. New York: Simon&Schuster Macmillan.

Moore, M.G. (1972). Learner autonomy: The second dimension of independent learning. *Convergence,5*(2), 76-97. *http://www.ajde.com/Documents/learner_autonomy.pdf* adresinden 18.02.2005 tarihinde erişilmiştir.

Moore, M.G. (1973b). Toward a theory of independent learning and teaching. Journal of higher education, XLIV(12), 661-679. *http://www.ajde.com/Documents/* adresinden 18.02.2005 tarihinde erişilmiştir.

Moore, M.G. (1989). Three types of interaction.*The American Journal of Distance Education*, *3*(2), 1-6.

Moore, M.G. (1993). Theory of transactional distance. Ed.: Keegan, D. *Theoretical Principle of distance education*. Routledge, 22-38.

Moore, M.G. ve Kearsley, I.G. (1996). D*istance education: a systems view*. Wadsworth Publishing Company.

Offir, B., Lev, Y., Lev, Y., Barth, I. ve Shteinbek, A. (2004). An integrated analysis of verbal and nonverbal interaction in conventional and distance learning environment.*Journal of Educational Computing Research*, *31*(2), 101-118.

Sandoe, C. (2005). *Measuring Transactional Distance in Online Courses: The Structure Component*.Unpublished dissertation. University of South Florida.

Stow, R.C. (2005). Minimizing the distance in distance learning.*Human Kinetics ATT*, *10*(2), 57-59

Sutton, L. (2000). Vicarious interaction: a learning theory for computer-mediated communications. *Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Assocation*, 24-28 April 2000 New orleans. Eric Document.

Swain, C. (2002). Improving traditional teaching using findings from distance education.Effective Teaching, [Online series], 5(2), *http://cte.uncwil.edu /et/articles/Swain/* adresinden 12.11.2006 tarihinde erişilmiştir.

Şimşek, N. (2002). Teknoloji Destekli Eşitlik Açıköğretimde Daralmayı Gerektirir mi?*Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *34*(1–2),71–75.

Woods, R.H., ve Baker, J.D. (2004). Interaction and Immediacy in Online Learning.International Review of Research in Open and Distance Learning, *5*(2).*http://www.irrodl.org/content/v5.2/woods-baker.html* adresinden 27.09.2006 tarihinde erişilmiştir.

Yatchou, R., Nkambou, R. ve Tangha, C. (2004). An approach to reduce transactional distance: semi-synchronous distance monitoring of learners. Information Technology Based Higher Education and Training, 2004. ITHET 2004.Proceedings of the Fifth International Conference.*ieeexplore.ieee.org/iel5/9391/29802/01358128.pdf? arnumber=1358128* adresinden 225.07.2005 tarihinde erişilmiştir.

Zhang, A.U. (2003). *Transactional distance in web based college learning environments: toward measurement and theory construction*.PhD Thesis.Virginia Commonwealth University.

EXTENTED ABSTRACT

The Transactional Distance, one of the theories of distance education, is developed by Michael G. Moore. Moore started to look for solutions in his studies for problems related with distance education, between the years 1960-1990 and focused in that distance education; learning is blocked due to the lack of stimulus. He showed that "distance education" needs to be defined and recognized; different components of it to be distinguished and various types of teaching need to be presented. In this respect Moore (1972) priory presented the theory of "Learner autonomy: the second dimension of independent learning" which is about student autonomy and independency. This theory became the theory of "Transactional Distance" by the time of progress.

Moore is starting out at the idea of the concept of transaction that was put forward by Dewey that will take place distance education about researches related to theory, shaped his theory of re-defining the distance. Moore considered of the concept of transaction as "Behavior patterns that occur in any case, the environment and individuals influence one to another". This concept has emerged through the distance. Distance in transactional distance, is the factor that causes individuals can not influence each other effectively.

Distance learning environments are perceived as the distance factor, not a geographical distance, can be considered as a space leads to misunderstanding and Transactional Distance (TD), instructor and misunderstandings between the potential student behaviors led to, psychological and communication gap caused by distance (Moore and Kearsley, 1996). Rumble take a step forward the concept of TD that is put forward by Moore stated covers all educational environments and conditions (Cit. Moore and Kearsley, 1996). This regard of TD, is a phenomenon even in the face-to-face learning environments encountered in. That is if there are teachers, students and a dialogue an environment, the presence of TD be mentioned here (Swain, 2002). Moore's theory of transactional distance consists of three components in two basic extents. These; distance (dialogue and structure) and the autonomy of the learner. The autonomy of learner; Learner decides about goal, method and evaluation of own learning and based on their experience are structured of their own knowledge theory. The distance consist of the structure and the dialogue which is about two basic components (McIsaac and Gunawardena, 1996).

In transactional distance structure and dialogue has a variable property. One of these increases, the other reduces. That is a distance education program, reduction of the structure to increase the dialogue or reduction of the dialogue to increase the structure provides. The structure and dialogue that are elements of the distance, its relationship with TD is requested to formulate as mathematically, will come up an equation such as TD= Structure/Dialogue. This equation is resolved, the structure will be seen as direct proportion with TD. That is a distance education program when the structure increases, TD will increase. In addition, the dialogue is inversely proportional to the TD. When the dialogue increases, TD will reduce. Saba and Shearer (1994) stated supporting this theoretical framework, when the dialogue increases, TD and structure will reduce; the structure increases, dialogue will reduce and TD increases.

Although Moore, if the components of TD indicate that are not a complete stability in distance education instructional designers who are to form the best of stability of structure and dialogue and to acquire this purpose. There is no magic rate that setting out structure and dialogue for a course. To make a plan and evaluation for the structure and dialogue that is nature of the course, it is the task of instructional designers. According to Stow (2005) instructional designers should develop different methods for learners which are about holding the appropriate level of structure and dialogue. This will reduce the extent of TD, so that the learner's interest and achievement will enhance. Increase the effectiveness of the application whether a good planning of the structure and dialogue, measures to reduced TD should be taken.

According to Moore and Kearsley (1996) addition to increasing dialogue and interaction for reduction TD, there are some particulars to take into consideration when structured learning materials that sent to students.

These are follows:

- *Presentation:* the structured environments are very well the presentation of information, skill, value and behavior.
- *Support of the learner's motivation:* while the instructors and designers is preparing a content of course, they should make an effort to motivate the student to learn and enhance the learner's interest.
- *Stimulate analysis and criticism: analysis* and criticism are cognitive skills that are expected to develop in higher education. The way of the development of these skills; to provide an effective guidance and to encourage internal dialogue in materials.
- *Give advice and counsel:* The distance education programs must provide guidance on the use of materials and individuals who have a problem dealing with techniques for their study. Solving many of these problems can be expected through structured teaching materials, but eventually many dealt with on an individual basis by telephone, mail, e-mail, and face-to-face interviews.
- *Arrange practice, application, testing and evaluation:* self directed learners can see the attainments of the process are very important. The well-structured course should provide opportunity learning testing and getting feedback.
- *Arrange for student creation of knowledge:* In the process of creating knowledge, learner have a sufficient dialogue to share with teachers and other learner that diversity of perspectives and provides information.

As a result, while distance education practices and materials are developed evaluation needs to be done in terms of the stabilization of structure and dialogue, reduction TD, cost, labor, time and personnel. Particularly, today in view of internet based education applications are very common and widespread the ongoing, upward of these facts appear to. When Distance education programs are examined, seen that there are many different applications in terms of structure and dialogue. At this point, internet based education applications can be seen that different levels of TD.

ÖĞRETİM KADEMESİNE GÖRE ÖĞRENCİLERİN HİKÂYE UNSURLARINA İLİŞKİN BEKLENTİLERİ

Mustafa BAŞARAN*

ÖZET

Bu çalışmanın amacı öğrencilerin hikâye edici metin unsurlarına ve konularına ilişkin beklentilerinin öğretim kademesi ve cinsiyet değişkeni açısından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda Uşak'ta ikamet eden ilköğretim beşinci, sekizinci, orta öğretim on ikinci sınıfa devam eden (37 beşinci, 50 sekizinci ve 50 on ikinci sınıf olmak üzere) 137; Uşak Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümü dördüncü sınıfa devam eden 50 öğrenci olmak üzere toplam 187 öğrenciye ulaşılmış ve "Hikâye Edici Metin Unsurlarına İlişkin Beklentileri Tespit Etme Anketi" uygulanmıştır. Uygulamada öğrencilerin hikâye unsurlarına ve konularına ilişkin beklentilerinin sınıf seviyesi ve cinsiyet değişkeninden etkilendiği ve sınıf seviyesi değişkeninin cinsiyet değişkenine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Hikâye Edici Metinler; Hikâye Edici Metin Unsurları

THE PREFERENCES OF STUDENTS REGARDING THE NARRATIVE TEXT ELEMENTS FOR INSTRUCTION STAGE

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the preferences of students regarding the narrative text elements and subject for instruction stage and gender. For this aim, 5^{th}, 8^{th}, 12^{th} grade student and Uşak University Education Faculty Turkish and Primary School Teacher Department 4^{th} grade students (37, 5^{th}, 50 $8^{th,}$ 50 12^{th} and 50 student total 187 participant) who stay in Uşak was selected and preference narrative text elements determining questionnaire was applied. In the study it was determined students' preferences from narrative text are affected by instruction stage and gender and instruction stage is more effect than gender.

Keywords: Narrative Texts; Narrative Text Elements

* Yrd. Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü.

1. GİRİŞ

Bu bölümde, hikâye edici metinler, hikâye edici metinleri oluşturan unsurlar ve hikâyelerde işlenen konulara ilişkin kavramsal bilgilere yer verilmektedir.

1.1. Hikâye Edici Metinler

Tüm metinlerde ya bir olay, ya bir fikir veya bir duygu anlatılır. Bu durumda, duyguları anlatan metinleri şiir; bir fikri anlatan metinleri, bilgi verici ve bir olayı anlatan metinleri de hikâye edici metin olarak sınıflandırmak mümkündür (Cemiloğlu, 1998: 19). Bu yüzden böylesine geniş kapsamlı, sürekli gelişen, yeni türleri ortaya çıkan ve neredeyse insanlık tarihiyle yaşıt bir edebi tür olan hikâyenin tanımlanması oldukça zordur.

Hikâye maddesinin sözlüklerde, olmuş veya olması mümkün olayları yazılı ve sözlü olarak anlatma (Büyük Türkçe Sözlük, 1996: 492);gerçek veya uydurma ve ekseriya hisse kapmaya mahsus macera ve olayları nakletme, bir vaka ve macerayı sırasıyla anlatma, söyleme (Hayat Büyük Türk Sözlüğü, 1995); bir olayın sözlü ya da yazılı olarak anlatılması (Türkçe Sözlük, 1983)olarak tanımlandığı görülmektedir. Karaalioğlu (2000: 347) ise hikâyeyi "hayatta olan veya olacak kanısı veren olayları belli bir ölçü ile anlatan, hayalde tasarlanan ilgi çekici birtakım olayları anlatarak okuyucuda heyecan veya zevk uyandıran yazı" olarak tanımlamıştır. Görüleceği üzere tüm tanımlarda "olay" ve "anlatma" kavramları kullanılmaktadır. Bu yüzden hikâyeyi, en basit manasıyla bir olayın edebi bir şekilde anlatılması olarak tanımlamak mümkündür.

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere hikâye edici metinlerde asıl unsur olaydır. Diğer tüm unsurlar olayın etrafında birleşerek metni oluşturur. Hikâye, roman masal vb. metinlerde anlatılacak bir olayın varlığı hemen sezilir. Hikâye edici metinlerden olay çıkartıldığında geriye bir yığın sözcük kalır (Aktaş, 2003: 11-12).

Herkes bir olayı anlatabilir. Ancak herkesin anlattığı olay, dinleyicide/okuyucuda aynı hissi uyandırmaz. Bu yüzden bir hikâye aynı zamanda bir sanat ürünü olmalıdır. Her sanat dalında bir hammaddeyi (deneyim, düşünce, gözlem) belli bir seçme ve ayıklama sonucunda belli bir bakış açısıyla ile biçimlendirerek sunma söz konusudur. Hikâyede de durum böyledir: hikâyelerde bir şekilde yazarın dikkatini çekmiş, şaşırtmış veya rahatsız etmiş ve alıcının da dikkatini çekebilecek olaylar anlatılır (Ochs 1998: 199, Gürel, 1997).

1.2. Hikâye Edici Metinleri Meydana Getiren Unsurlar

Bir hikâye edici metin, bazen metne sindirilmiş bazen de açıkça görülebilecek birbiriyle ilişkili birçok unsurdan oluşur. Literatürde hikâye unsurlarına ilişkin birbirinden çok az farklık gösteren listelere rastlanılmaktadır. Ancak genel kabul doğrultusunda bu unsurları şu şekilde sıralamak mümkündür: Olay, kurgu, şahıs kadrosu, sahne, zaman, çatışma, motif ve tema (Kirszner ve Mandel 2004: 57-58; Yakıcı, 2005: 225; Aktaş ve Gündüz, 2002: 207; Çetişli, 2004: 57).

Araştırmada bu unsurlardan çatışma, şahıs kadrosu, zaman ve sahne incelenmiştir. Bu sebepten aşağıda sadece bu unsurlara ilişkin bilgi verilmiştir.

a. Çatışma (Problem Durumu)

Çatışma, hikâyenin yazıldığı durum, hikâyedeki olayların başlangıcında ortaya konan gerilimdir. Gerilim, iki karşı gücün mücadelesi olarak tanımlanabilir. Çatışma kahramanla, kahramanın amacına ulaşmasını engelleyen obje, olay veya diğer kahramanlar arasında olur. Hikâyedeki aksiyonu geliştiren ve okuyucunun/dinleyicinin en çok dikkatini çeken ve heyecanlandıran unsur çatışmadır (Kirszner ve Mandel, 2004: 83, Burroway ve Weinberg, 2003: 32, 34).

Dört çeşit çatışma olduğu söylenebilir (Bolat, 2003:113; Sınar,1999 ve Lukens, 1995):

1. Kahramanın doğa ile çatışması: Kutup soğuğu, denizdeki fırtına orman, sel baskını, deprem vb. Kahraman bunlardan her hangi birine karşı amacına ulaşmak için savaşmaktadır.

2. Kahramanın kendi içinde iki ayrı yönünün çatışması: içsel psikolojik mücadeleye dayanan çatışma türüdür.

3. İki karakter arasındaki çatışma: Dedektif ile katil, bir kızı seven iki erkek, vb. Bir kahraman birden fazla kişi ile de çatışabilir.

4. Kahramanın toplumla çatışması: Kahraman, içinde yaşadığı veya yeni girdiği toplumu oluşturan insanlarla veya töre gelenek vb. unsurlarla mücadele edebilir.

Ancak bazı hikâyelerde birden fazla türde çatışmaya rastlanabileceği de unutulmamalıdır.

b. Karakterler (Şahıs Kadrosu)

Hikâye edici bir metinde bir olay örgüsünden bahsediliyorsa, elbette bu olayları yaşayan, var eden insan veya insan hüviyetindeki varlıklara yani karakterlere ihtiyaç duyulacaktır. Zira olay ve olayların kendiliğinden oluşmasını beklemek fizik kanunlarına aykırıdır (Çetişli 2004: 21).

Karakterler, yazarın gözlemlediği veya zihninde canlandırdığı, olaylara hayat veren kişiler veya kişileştirilen insan harici diğer varlıklardır (Hennings, 2000:116). Çok güçlü karakterlerin hikâye ile özdeşleşmesinin sebebi de karakterlerin hikâyedeki asıl unsur olan olaya hayat vermesidir. Bu yüzden karakterleri seçmek ve özelliklerini belirlemek oldukça önemlidir.

Hikâyedeki karakterler gerçek bir varlığın taklidi veya tamamen zihinsel yaratıcılığın bir ürünü olabilir. Ancak olay örgüsüne anlam ve değer veren insandır. İnsan harici varlıklar hikâyede birer karakter olarak bulunduklarında, bunların şahıslaştırmalarının sonucu elde ettikleri vasıflar diğer bütün vasıflarından daha önemlidir. Hatta bunların gerçek hayatta taşıdıkları özelliklerin neredeyse tümü hikâye evreninin dışına itilir.

Hikâye edici metinlerde karakterler temsil ettikleri grup veya belirgin özelliklerine göre tip veya karakter; değişime direnme açısından düz veya yuvarlak; yüklendikleri işlevin önemi açısından ise birinci derecede önemli (işlevsel), ikinci derecede önemli (görevli, yardımcı) ve üçüncü derecede önemli (figüran) olarak çeşitli şekillerde sınıflandırılabilirler (Ong, 1999: 177-178; Foster, 1982: 67; Çetişli 2004 68-69).

c. Sahne (Uzam/Mekân)

Dünyada meydana gelen bir olay ve bunun bilgisi en az üç unsur içerir: Zaman, şahıs ve sahne. Gerçekten de bir olayı birileri yaşar; olayın olması için belli bir zamana ihtiyaç duyulur ve her olay bir sahnede cereyan eder. Hikâyedeki kurmaca evrende de durum bu şekildedir. Hikâye edici metinlerde karakterler, zaman ve sahne anlatıyı oluşturan üç temel öge olarak okuyucunun karşısına çıkar. Bu üçü söylemin anlatı düzeyine çıkmasını sağlar (Alp, 2000).

İlgili literatürde sahnenin özde aynı olmakla birlikte çeşitli şekillerde tanımlandığı görülmektedir (Dick 1996: 98; Alp, 2000; Aktaş, 2003: 127-133; Çetişli 2004: 78; Narlı, 2002: Akyol, 1999): Sahne, olayın vuku bulduğu yer, her türlü durum veya karakterlerin içinde yaşadıkları, kendi oluşlarını fark ettiği alandır. Hikâye, değişik iklim şartlarında, tarihte var olmuş, günümüzde varlığını devam ettiren veya hiç olmamış ve olması mümkün görünmeyen değişik ülkeler gibi akla gelebilecek her yerde gerçekleşebilir. Önemli olan sahnenin kendine yüklenen görevi başarıyla yerine getirme derecesidir.

Hikâye edici metinlerde sahne de kurmaca bir ögedir ve betimleme yoluyla anlatılır. Hikâyedeki sahne isimleri gerçek dünyadakilerin aynısı veya tamamen hayal mahsulü olabilir. Ancak gerçek isimli sahneler de sonuçta kurmacadır (Çetişli 2004: 78). Sahnenin mahiyeti çok defa sahne

tasvirlerine ayrılan satırlarda gizlidir ve sahne tasviri yer, nesneler, çevre ve zamanı kapsar. Bu durum, kelimelerle sahnenin resminin yapımına benzetilebilir. Çoğu eserde sahne tasviri eserin giriş bölümünde yapılır. Bu tasvirle okuyucu, nasıl bir yerde nasıl bir olayla karşılaşacağının ipuçlarını çıkarabilmektedir. Örneğin bir oda tasvirinde, odada bulunan eşyalar kahramanın özellikleri hakkında okuyucuya fikir verecektir.

Sahnenin sosyal, tarihi, coğrafi ve fiziksel çevre olmak üzere dört ayrı boyutu vardır. Yazar bu boyutlardan birini veya birkaçını olayın ve kahramanın özelliklerini dikkate alarak ön plana çıkarır. Örneğin bir hikâye tropikal bir adada, kutuplarda, çölde, ilkel bir kabilenin kampında, Güney Amerika'da, Asya'da, zindanda, eski eşyalarla dolu bir odada, kalabalık bir toplantıda, sosyetik bir mahallede veya ormanda bir çadırda gerçekleşebilir.

d. Zaman

Gerçek evrende olayların olabilmesi için zamana ihtiyaç duyulduğu gibi hikâyenin geçtiği kurmaca evrende de olayların olabilmesi için zamana ihtiyaç duyulur. Meydana gelen bir olay zamandan bağımsız düşünülemez ve her olay üzerinde olayın geçtiği zamanın etkisi vardır.

Dil, zamanın değiştiğini ifade edebilecek yapıya sahiptir. Geçmişi, geleceği ve şimdiyi anlatabilir. Bu yüzden dilsel bir ürün olan hikâyenin edebî özelliği, okuyucuyu yaşadığı zamandan koparır ve hikâyenin geçtiği zamanına götürür. Hikâyede olayların geçtiği zaman kendine mahsus bir mantık gerektirir ki buna kurmaca zaman denilebilir (Narlı 2002).

Hikâye edici metni incelerken değerlendirilmesi gereken iki çeşit zaman vardır (Çetişli 2004: 73): vaka ve anlatma zamanı. Cemiloğlu, (1998: 24) bunlara olayın gerçekleştiği zamanı da eklemektedir.

Vaka (olayların başlayıp bitme) zamanı (Öykü zamanı): Hikâyede olay belli bir zaman noktasında başlar, belli bir zaman sürer ve belli bir zaman noktasında da sona erer. İşte olayın başlayıp sürüp bittiği bu zamana vaka zamanı denilir.

Anlatma zamanı (Öyküleme zamanı): Anlatıcının olayları, görüp, öğrenip veya yaşayıp idrak ettikten sonra, kendi tercih ve imkânına göre okuyucuya naklettiği zamandır. Vaka zamanı olayın oluş, anlatma zamanı ise anlatılış zamanıdır. Anlatma zamanı anlatıcıya, vaka zamanı kahramana bağlıdır.

Olayın gerçekleştiği zaman: Hikâyedeki olayın tarihi kronoloji içinde gerçekleştiği zamandır. Bir hikâyede olayın geçtiği zaman ve çevre, okuyucunun olayı değerlendirmesi ve kahramanları tanıması açısından çok önemlidir. Olayın yaşandığı tarih, kahramanların tüm özelliklerini, mekânı, olayın cereyan ettiği toplumu, dolayısıyla olayın hikâye kahramanları

tarafından algılanmasını ve kahramanların olay karşısında gösterecekleri reaksiyonları etkileyecektir.

1.3. Hikâye Edici Metinlerde Konu

İlgili literatür incelendiğinde hikâye edici metinlerin konularına göre değişik şekillerde sınıflandırıldığı görülmektedir (Chenfeld, 1978: 217-222; Donelson ve Nilsen, 2005: 111-142, 157-171, 173-250; Huck ve Kiefer, 2004; Gangi, 2004: 65-79, 131-161, 180-256; Nas, 2002; Oğuzkan, 2000: 99-106). Literatürde bu denli çok sınıflandırmanın olması, araştırmacıların bakış açılarından kaynaklanabileceği gibi işlenen konunun, metnin birçok özelliğini etkilemesi de olabilir. Ancak bir hikâye edici metinde birden fazla konu işlenebileceği de unutulmamalıdır. Araştırmada Russel (2005) tarafından yapılan konu sınıflandırması kullanılmıştır. Bu sınıflandırma aşağıdaki tabloda özetlenilmiştir.

Tablo1.1. Hikâye Edici Metinlerde İşlenen Konular

1.Halk Edebiyatı Ürünleri	**Hayvan Masalları**	Hayvanların, perilerin vb. mistik öğelerin maceralarının anlatıldığı metinlerdir.
	Fabllar	Ahlaki öğretiler içeren, hayvan ve bitkilerin maceralarının anlatıldığı metinlerdir.
	Mucizeler	Tabiatüstü varlıkların birbirleri ve insanlarla olan münasebetlerinin, din büyüklerinin başından geçen olağanüstü olayların anlatıldığı metinlerdir.
	Niçin'li" Masallar.	Dutlar niçin kırmızıdır? Tavus kuşlarının ayakları niçin çirkindir vb. tabii fenomenlerin sebeplerini açıklayan metinlerdir.
	Gülünç Masallar	İnsanların başından geçen gülünç olayların anlatıldığı metinlerdir.
	Fıkralar	Abartılı mantıksızlıkların, uç absürtlüklerin anlatıldığı metinlerdir.
	Hayalet Masalları	Eğlence veya korkutma amaçlı yazılan hayalet vb. kurgusal varlıkların maceralarının anlatıldığı metinlerdir.
	Mitler	Tanrılar, tabiatüstü varlıklar veya insanoğlunun medeniyetine büyük katkılar sağlamış kahramanlıkların anlatıldığı metinlerdir.
2.Kurmaca (fantastik)	**Büyü Hikâyeleri**	Büyülü bir nesne ve ona sahip olan sıradan bir insanın başından geçen olaylar veya bir büyücünün

Metinler		maceralarının anlatıldığı metinlerdir.
	Başka dünyalara yapılan yolculuklar	Bu tür hikâyelerde genelde sıradan bir kişinin başka bir dünyaya yaptığı yolculuk veya gidilen bu dünyada başından geçen olaylar anlatılmaktadır.
	Kahramanlık Hikâyeleri	Bir kişi veya grubun kötülerle yaptığı mücadeleleri ve bu mücadeleler esnasında gösterdikleri kahramanlıkları anlatan metinlerdir.
	Zamanda Yolculuk Hikâyeleri	Günümüzden geçmişe veya geleceğe; geçmişten veya gelecekten günümüze yapılan yolculukların anlatıldığı metinlerdir.
	Bilim ve Uzay Maceraları	Ekstrem bilimsel araştırmaları, çılgın bilim adamlarını (iyi veya kötü) ve uzay maceralarını anlatan metinlerdir.
	Oyuncak Hikâyeleri	Oyuncakların canlandığı ve bu oyuncakların başından geçenlerin anlatıldığı metinlerdir.
	Hayvan Hikâyeleri	İnsanlar gibi konuşan ve insani duygulara sahip hayvanların başından geçen olayların anlatıldığı metinlerdir.
3.Gerçekçi (Realist) Metinler	**Tarihi Hikâyeler**	Tarihte olmuş veya olması kuvvetle muhtemel olayların anlatıldığı metinlerdir.
	Aile Hikâyeleri:	Bir ailenin başından geçen olayları veya aile üyelerinin birbirleri ile olan münasebetlerini anlatan metinlerdir.
	Macera/Yaşam Savaşı Hikâyeleri	Bir kişi veya topluluğun hayatta kalma mücadelelerinin veya başlarından geçen ilginç, tehlikeli serüvenlerin anlatıldığı metinlerdir.
	Gizem ve polisiye hikâyeler	Gizemli olayların çözüldüğü, Cinayet ve benzeri suçların önlendiği veya suçluların bulunduğu hikâyelerdir.
	Hayvan Hikâyeleri	Gerçek yaşamda olabilecek, hayvanlar arası veya insanlarla hayvanlar arası münasebetlerin anlatıldığı metinlerdir.
	Spor Hikâyeleri	Spor takımlarının veya sporcuların maceralarının anlatıldığı metinlerdir.

1.4. Araştırmanın Amacı

Çalışmada öğrencilerin hikâye konularına ve unsurlarına ilişkin beklentilerinin ve bu beklentiler üzerinde, öğretim kademesi ve cinsiyet değişkeninin etkisinin tespiti amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

Araştırmanın yöntemi, olayları ve olguları doğal koşulları içerinde inceleyip betimlemeyi amaçlayan alan araştırması yöntemidir. Olay ve olguları betimlemek için anket kullanılmıştır.

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini 2009-2010 eğitim öğretim yılında Uşak ili merkez ilçede ikamet eden beşinci, sekizinci, on ikinci ve Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği Bölümüne devam eden dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu evrenden 37'si beşinci, 50'si sekizinci, 50'si on ikinci ve 50'si ise Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümü dördüncü sınıfa devam eden öğrenciler olmak üzere toplam 187 öğrenci örneklem olarak alınmış ve bu öğrencilere "Hikâye Edici Metin Unsurlarına İlişkin Beklentileri Tespit Etme Anketi" uygulanmıştır.

2.2. Ölçme Aracı

Araştırmada kullanılan anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğrencilere ait betimsel verilerin toplanması amacıyla hazırlanan sorular yer almaktadır.

Anketin ikinci bölümünde ise öğrencilerin hikâye unsurlarına ilişkin beklentilerinin tespit edilmesi amacıyla hazırlanan altı soru bulunmaktadır. Bu sorular hazırlanırken önce ilgili literatür taranmış ve taslak bir anket geliştirilmiştir. Bu anketin kapsam geçerliliğini sağlamak için alan uzmanlarının görüşlerinden yararlanılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan taslak anket formunun güvenilirliğini sağlamak için anket formu aynı gruba (30 beşinci, 30 sekizinci, 30 on ikinci ve 25 üniversite dördüncü sınıfa devam eden öğrencilerden oluşan) üç hafta arayla iki kere uygulanmıştır. Ön uygulama sonucunda birinci soru için ortalama olarak r (pearson korelasyon katsayısı) = .93; ikinci soru için .91; üçüncü soru için .94; dördüncü soru için .97; beşinci soru için .91 ve altıncı soru için .90 olarak bulunmuştur. Ön uygulama sonucunda hiçbir maddenin korelasyon katsayısının .80'den aşağı olmadığı görülmüştür.

2.3. Anket Formunun Uygulanması

Anket formu evren ve örneklem kısmında belirtilen öğrencilere, araştırmacı tarafından ulaştırılmıştır. Uygulamalar, araştırmacı tarafından sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Kendilerine anket formu uygulanan öğrencilere gerekli açıklamalar yapılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 11.0 programı yardımıyla çözümlenmiştir. Toplanan verilerin işlenmesinde, aritmetik ortalama, standart sapma, frekans, yüzde, t-testi, Tukey çoklu karşılaştırma testi ve F testi (ANOVA) kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırma sonucu elde edilen veriler tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Aşağıdaki tablolarda kullanılan sayılara anket formunda kullanılan sözel ifadelerin sayılaştırılması sonucunda ulaşılmıştır. Anket formundaki "katılıyorum" ifadesi 3; "kararsızım" ifadesi 2 ve "katılmıyorum" ifadesi ise 1 olarak sayısallaştırılmıştır. Yapılan ANAVO testleri sonucunda anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi kullanılmıştır. Bu test sonucunda aynı sınıf seviyesinde cinsiyetler arası ve farklı sınıf seviyelerinde ise aynı cinsiyetler arasındaki anlamlı fark dikkate alınmıştır.

Tablo 3.1. Öğrencilerin Hikâye Kahramanının Cinsiyetine İlişkin Tercihleri

Sınıf	Cinsiyet	Kız olsun		Erkek olsun		Fark etmez	
		F	%	F	%	F	%
Beşinci Sınıf	Kız	12	60,0	0	0	8	40,0
	Erkek	0	0	7	41,2	10	58,8
Sekizinci Sınıf	Kız	8	31,3	0	0	16	66,2
	Erkek	3	11,5	8	30,8	15	57,7
On ikinci Sınıf	Kız	4	14,3	0	0	24	85,7
	Erkek	4	18,2	4	18,2	14	63,6
Üniversite Dördüncü Sınıf	Kız	10	57,0	0	0	17	63,0
	Erkek	0	0	5	15,0	20	87,0

Tablo 3.1.'de "okuduğunuz hikâyenin kahramanının cinsiyetinin ne olmasını istersiniz" sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplar görülmektedir. Tablodaki veriler, tüm sınıf seviyelerinde erkek ve kız öğrencilerin büyük çoğunluğu için kahramanın cinsiyetinin önemli olmadığı; kendileri için kahramanın cinsiyetinin önemli olduğunu söyleyen erkek öğrencilerin kahramanı erkek; kız öğrencilerin ise kahramanı kız olan hikâyeleri tercih ettiği ve örnekleme alınan kız öğrencilerin hiçbirinin kahramanı erkek olan hikâyelerden hoşlanmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca bu verilerden hareketle sınıf seviyesi yükseldikçe öğrenciler için hikâye kahramanının cinsiyetinin öneminin giderek azaldığını söylemek de mümkündür.

Tablo 3.2. Cinsiyet ve Sınıf Değişkeninin Öğrencilerin Hikâye Kahramanının Karşılaştığı Probleme İlişkin Tercihleri Üzerindeki Etkisi

Problem Durumu	Varyansın Kaynağı	K.T.	K.O.	Sd.	F	p	Fark*

1. İnsanüstü güçle sahip bir varlığın yardımıyla	Gruplar arası	27.384	3.912	7	6.884	.000	1-3 1-5 1-7
	Gruplar içi	101.718	.568	179			
	Toplam	129.102		186			
2. Kurnazlık yaparak	Gruplar arası	29.403	4.200	7	6.869	.000	1-2; 3-4 5-6 7-8
	Gruplar içi	109.464	.612	179			
	Toplam	138.866		186			
5. Fiziksel kuvvet kullanarak	Gruplar arası	20.364	2.909	7			1-7 3-7
	Gruplar içi	99.444	.556	179			
	Toplam	119.807		186			

1) 5. sınıf kız 2)5. sınıf erkek 3) 8. sınıf kız 4) 8. sınıf erkek 5)12. sınıf kız 6)12. sınıf erkek 7) üniversite 4. sınıf kız 8) üniversite 4. sınıf erkek

Tablo 3.2.'e İlişkin Betimsel Tablo

Problem Durumu	**Beşinci Sınıf**				**Sekizinci Sınıf**				**On İkinci Sınıf**				**Üniversite Dördüncü Sınıf**			
	Kız N: 20		**Erkek N: 17**		**Kız N: 24**		**Erkek N: 26**		**Kız N: 28**		**Erkek N: 22**		**Kız N: 27**		**Erkek N: 23**	
	X	**S**	**X**	**S**	**X**	**S**	**X**	**S**	**X**	**S**	**X**	**S**	**X**	**S**	**X**	**S**
1. İnsanüstü güçlere sahip bir varlığın yardımıyla	2.3	.8	2.2	.8	1.6	.7	1.8	.9	1.5	.7	1.5	.7	1.3	.6	1.1	.3
2. Aklını kullanarak	2.7	.6	2.7	.6	3.0	.0	2.8	.4	2.9	.2	2.7	.6	2.8	.4	2.8	.5
3.Kurnazlık yaparak	1.1	.4	1.5	.8	1.5	.7	1.9	.9	1.8	.7	2.5	.7	1.6	.7	2.1	.8
4. Çok çalışarak	3.0	.0	2.7	.5	2.6	.6	2.5	.8	2.7	.4	2.5	.6	2.6	.7	2.7	.5
5. Fiziksel kuvvetle	2.5	.6	2.4	.7	2.2	.7	2.4	.6	2.0	.8	2.4	.8	1.5	.7	1.9	.6
6. Büyü yardımıyla	1.3	.5	1.2	.5	1.4	.6	1.4	.6	1.2	.5	1.4	.7	1.0	.3	1.0	.2
7. Çok güçlü başka bir kahramanın yardımıyla	1.6	.7	1.9	.8	2.0	.8	1.5	.8	1.6	.7	1.8	.7	1.4	.7	1.5	.7
8. Problemi yok sayarak	1.1	.4	1.2	.5	1.3	.7	1.6	.8	1.4	.6	1.5	.6	1.0	.1	1.0	.2

Tablo 3.2.'de cinsiyet ve sınıf değişkeninin öğrencilerin "okuduğunuz hikâyenin kahramanının karşılaştığı problemi nasıl çözmesini istersiniz" sorusuna verdikleri cevaplar üzerindeki etkisi gösterilmektedir. Tablo ilgili betimsel tablo yardımıyla incelendiğinde, beşinci sınıf kızların sekizinci, on ikinci ve üniversite dördüncü sınıf kızlara göre "kahramanın problemini insanüstü güçlere sahip bir varlığın yardımıyla"; her sınıf seviyesinde erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre kahramanın problemini "kurnazlık yaparak"; beşinci ve sekizinci sınıf kız öğrencilerin üniversite dördüncü sınıf kız öğrencilere göre kahramanın "fiziksel kuvvet kullanarak" çözmesinden daha çok hoşlandıkları söylenebilir.

Ayrıca ilgili betimsel tablo incelendiğinde şu sonuçlara ulaşmak da mümkündür: Kahramanın problemini insanüstü güçlere sahip bir varlığın yardımıyla ve fiziksel kuvvet kullanarak çözmesi sınıf seviyesi yükseldikçe daha az tercih edilirken; kahramanın kurnazlık yaparak problemini çözmesi sınıf seviyesi yükseldikçe daha çok tercih edilmektedir. Kahramanın aklını

kullanarak ve çok çalışarak problemini çözmesi her sınıf seviyesinde tercih edilirken; kahramanın büyü yardımıyla ve problemi yok sayarak problemini çözmesi ise her sınıf seviyesinde daha en az tercih edilmektedir.

Tablo 3.3. Cinsiyet ve Sınıf Değişkeninin Öğrencilerin Hikâye Kahramanının Özelliklerine İlişkin Tercihleri Üzerindeki Etkisi

Kahramanın Özellikleri	Varyansın kaynağı	K.T.	K.O.	Sd.	F	p	Fark* (Tukey)
1. Fiziksel açıdan çok güçlü	Gruplar arası	17.036	2.434	7	4.427	.000	1-7 4-8
	Gruplar içi	98.408	.550	179			
	Toplam	115.444		186			
5. Çok kurnaz	Gruplar arası	37.088	5.298	7	8.373	.000	1-5; 2-4 2-6 2-8
	Gruplar içi	113.265	.633	179			
	Toplam	150.353		186			
8. İnsanüstü güçlere sahip	Gruplar arası	32.891	4.699	7	7.995	.000	1-5;1-7 2-6 2-8
	Gruplar içi	105.205	.588	179			
	Toplam	138.096		186			

1) 5. sınıf kız 2) 5. sınıf erkek 3) 8. sınıf kız 4) 8. sınıf erkek 5)12. sınıf kız 6)12. sınıf erkek 7) üniversite 4. sınıf kız 8) üniversite 4. sınıf erkek

Tablo 3.3.'e İlişkin Betimsel Tablo

Kahramanın Özellikleri	Beşinci sınıf				Sekizinci sınıf				On ikinci sınıf				Ü. Dördüncü sınıf			
	Kız N=20		Erkek N=17		Kız N=24		Erkek N=26		Kız N=28		Erkek N=22		Kız N=27		Erkek N=23	
	X	S	X	S	X	S	X	S	X	S	X	S	X	S	X	S
1. Çok güçlü	2.7	.5	2.4	.7	2.4	.7	2.6	.6	2.2	.8	2.5	.5	1.9	.8	1.8	.7
2. Çok zeki	3.0	.0	2.8	.3	2.9	.2	2.6	.6	2.9	.1	2.9	.2	2.8	.5	3.0	.0
3. Çok komik	2.6	.6	2.5	.7	2.9	.2	2.6	.6	2.6	.5	2.4	.8	2.4	.7	2.4	.6
4. Çok çevik	2.6	.7	2.7	.5	2.6	.5	2.7	.6	2.6	.5	2.6	.6	2.2	.8	2.6	.6
5. Çok kurnaz	1.2	.5	1.2	.6	1.7	.8	2.3	.9	2.2	.8	2.4	.8	1.6	.8	2.3	.7
6. Çok çalışkan	3.0	.0	2.7	.5	2.6	.5	2.4	.8	2.8	.3	2.7	.4	2.4	.8	2.8	.4
7. Tembel/uyuşuk	1.0	.2	1.1	.5	1.4	.5	1.2	.5	1.1	.3	1.1	.5	1.0	.3	1.0	.0
8. İnsanüstü güçlere sahip	2.3	.8	2.4	.7	1.6	.8	1.7	.9	1.5	.8	1.5	.7	1.2	.5	1.1	.3
9. Büyü gücüne sahip	1.7	.7	1.4	.7	1.5	.7	1.4	.8	1.2	.5	1.4	.6	1.1	.4	1.2	.6

Tablo 3.3.'te öğrencilerin hikâye kahramanının en belirgin özelliğine ilişkin tercihlerinin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkeninden ne ölçüde etkilendiği görülmektedir. Tablo ilgili betimsel veriler yardımıyla incelendiğinde, beşinci sınıf kız ve erkek öğrencilerin, üniversite dördüncü sınıf kız ve erkek öğrencilere göre kahramanın "fiziksel açıdan güçlü"; sekizinci, on ikinci ve üniversite dördüncü sınıf erkek öğrencilerin, beşinci sınıf erkek öğrencilere ve on ikinci sınıf kız öğrencilerin beşinci sınıf kız öğrencilere göre kahramanın "çok kurnaz" ve son olarak beşinci sınıf kız ve erkek öğrencilerin, on ikinci ve üniversite dördüncü sınıf kız ve erkek öğrencilere göre kahramanın "insanüstü güçlere sahip" olmasını daha çok isteği söylenebilir.

İlgili betimsel tabloya göre sınıf seviyesi yükseldikçe, fiziksel açıdan güçlü ve insanüstü güçlere sahip kahramanlar daha az tercih edilirken; kurnaz kahramanlar ise daha fazla tercih edilmektedir. Öğrenciler tüm sınıf seviyelerinde zeki, komik, çalışkan ve çevik kahramanları daha çok tercih ederken; tembel ve büyü gücüne sahip kahramanları ise çok az tercih etmektedirler.

Tablo 3.4. Cinsiyet ve Sınıf Değişkeninin Öğrencilerin Sahneye İlişkin Tercihleri Üzerindeki Etkisi

Sahne	Varyansın kaynağı	K.T.	K.O.	Sd.	F	p	Fark* (Tukey)
4. Şehir merkezi	Gruplar arası	15.234	2.176	7	3.285	.003	1-7 3-7
	Gruplar içi	118.573	.662	179			
	Toplam	133.807		186			
5. Saray	Gruplar arası	21.360	3.051	7	4.215	.000	1-7 4-8
	Gruplar içi	129.592	.724	179			
	Toplam	150.952		186			
8. Uzay	Gruplar arası	39.106	5.587	7	4.187	.000	1-7 3-7
	Gruplar içi	238.808	1.334	179			
	Toplam	277.914		186			
9. Hayal ürünü yerler	Gruplar arası	17.651	2.522	7	3.374	.002	1-7 2-8
	Gruplar içi	133.793	.747	179			
	Toplam	151.444		186			

1) 5. sınıf kız 2) 5. sınıf erkek 3) 8. sınıf kız 4) 8. sınıf erkek 5)12. sınıf kız 6)12. sınıf erkek 7) üniversite 4. sınıf kız 8) üniversite 4. sınıf erkek

Tablo 3.4.'e İlişkin Betimsel Tablo

Sahne	Beşinci sınıf				Sekizinci sınıf				On ikinci sınıf				Ü. Dördüncü sınıf			
	Kız N=20		Erkek N=17		Kız N=24		Erkek N=26		Kız N=28		Erkek N=22		Kız N=27		Erkek N=23	
	X	S	X	S	X	S	X	S	X	S	X	S	X	S	X	S
1. Orman	2.6	.6	2.1	.8	2.5	.7	2.5	.8	2.3	.7	2.5	.7	2.2	.8	2.3	.7
2. Deniz	2.3	.8	2.0	.8	2.5	.7	2.2	.9	2.6	.6	2.5	.6	2.3	.8	2.3	.8
3. Köy	1.9	.8	1.8	.9	2.0	.9	2.5	.8	2.3	.8	2.4	.7	2.1	.8	2.0	.8
4. Şehir merkezi	1.7	.9	2.1	.8	1.7	.8	2.2	.7	2.9	.7	2.2	.8	2.5	.6	2.0	.8
5. Saray	2.5	.7	2.2	.8	1.8	.8	2.3	.8	2.1	.9	1.8	.9	1.7	.8	1.4	.7
6. Okul	2.0	.9	1.8	.9	2.1	.8	2.1	.9	2.3	.8	2.2	.9	2.2	.8	1.6	.7
7. Bir evin içi	1.8	.8	1.8	.9	1.9	.9	2.0	.8	2.0	.8	1.9	.8	2.0	.8	1.6	.7
8. Uzay	2.5	.7	2.6	.7	2.4	2.4	2.2	.9	1.9	.9	1.6	.7	1.2	.6	1.6	.8
9. Hayal ürünüyerler	2.2	.8	2.3	.8	1.8	.9	1.9	.9	1.7	.8	1.6	.9	1.5	.8	1.3	.6

Tablo 3.4.'de öğrencilerin hikâyenin geçtiği sahneye ilişkin tercihlerinin öğretim kademesi ve cinsiyet değişkeninden etkilenme durumu görülmektedir. Tabloya göre üniversite dördüncü sınıf kız öğrenciler, beşinci ve sekizinci sınıf kız öğrencilere göre hikâyenin "şehir merkezinde" geçmesinden; beşinci sınıf kız öğrenciler, üniversite dördüncü sınıf kız

öğrencilere, sekizinci sınıf erkek öğrenciler ise üniversite dördüncü sınıf erkek öğrencilere göre hikâyenin "sarayda" geçmesinden daha çok hoşlanmaktadırlar. Hikâyenin "uzayda" ve "şehir merkezinde" geçmesinden ise beşinci ve sekizinci sınıf kız öğrenciler, üniversite dördüncü sınıf kız öğrencilere göre daha çok hoşlanmaktadırlar. Hikâyenin hayal ürünü yerlerde geçmesinden beşinci sınıf kız ve erkek öğrenciler üniversite dördüncü sınıftaki kız ve erkek öğrencilere göre daha çok hoşlanmaktadırlar.

İlgili betimsel tabloya göre öğrenciler her sınıf seviyesinde hikâyenin ormanda, denizde, köyde ve okulda geçmesinden hoşlanmakta ancak bir evin içinde geçen hikâyelerden ise oldukça az hoşlanmaktadırlar. Sınıf seviyesi yükseldikçe öğrencilerin şehir merkezinde geçen hikâyelerden; sınıf seviyesi düştükçe de sarayda, uzayda ve hayal ürünü yerlerde geçen hikâyelerden hoşlandıkları söylenebilir.

Tablo 3.5. Cinsiyet ve Sınıf Değişkeninin Öğrencilerin Olayın Geçtiği Zamana İlişkin Tercihleri Üzerindeki Etkisi

Zaman	Varyansın kaynağı	K.T.	K.O.	Sd.	F	P	Fark* (Tukey)
1.Geçmişte	Gruplar arası	3.840	.549	7	.724	.652	-
	Gruplar içi	135.604	.758	179			
	Toplam	139.444		186			
2.Günümüzde	Gruplar arası	5.721	.817	7	1.304	.251	-
	Gruplar içi	112.194	.627	179			
	Toplam	117.914		186			
3.Gelecekte	Gruplar arası	3.915	.559	7	.743	.636	-
	Gruplar içi	134.769	.753	179			
	Toplam	138.684		186			

	Beşinci sınıf				Sekizinci sınıf				On ikinci sınıf				Ü. Dördüncü sınıf			
	Kız N=20		Erkek N=17		Kız N=24		Erkek N=26		Kız N=28		Erkek N=22		Kız N=27		Erkek N=23	
ZAMAN	X	S	X	S	X	S	X	S	X	S	X	S	X	S	X	S
Geçmişte	2.1	.9	2.0	.9	2.4	.8	2.3	.8	2.4	.8	2.2	.9	2.3	.8	2.4	.7
Günümüz	2.4	.7	2.2	.8	2.1	.8	2.3	.8	2.6	.6	2.3	.8	2.5	.7	2.6	.7
Gelecek	2.2	.9	2.4	.7	2.2	.9	2.2	.9	2.0	.8	2.5	.7	2.1	.8	2.1	.9

Tablo 3.5.'e İlişkin Betimsel Tablo

Tablo 3,5'teki veriler incelendiğinde, öğrencilerin hikâyenin geçtiği zamana ilişkin tercihleri üzerinde cinsiyet ve sınıf seviyesi değişkeninden etkili olmadığı söylenebilir.

Tablo 3,6. Cinsiyet ve Sınıf Değişkeninin Öğrencilerin Hikâye

Konular	Varyansın kaynağı	K.T.	K.O.	Sd.	F	p	Fark* (Tukey)
4	Gruplar arası	26.266	3.752	7	6.082	.000	1-2;3-4
	Gruplar içi	110.439	.617	179			5-6

	Toplam	136.706		186			7-8
7	Gruplar arası	29.276	4.182	7	6.654	.000	1-5;1-7 2-6 2-8
	Gruplar içi	112.500	.628	179			
	Toplam	141.775		186			
8	Gruplar arası	19.964	2.852	7	5.408	.000	2-4 2-6 2-8
	Gruplar içi	94.399	.527	179			
	Toplam	114.364		186			
10	Gruplar arası	32.760	4.680	7	8.481	.000	1-5;1-7 2-6 2-8
	Gruplar içi	98.780	.552	179			
	Toplam	131.540		186			
11	Gruplar arası	17.796	2.542	7	4.541	.000	1-5;1-7 2-6 2-8
	Gruplar içi	100.215	.560	179			
	Toplam	118.011		186			
12	Gruplar arası	23.428	3.347	7	4.617	.000	1-7 4-8
	Gruplar içi	129.748	.725	179			
	Toplam	153.176		186			
14	Gruplar arası	11.888	1.698	7	2.355	.025	1-2 3-4 7-8
	Gruplar içi	129.064	.721	179			
	Toplam	140.952		186			
16	Gruplar arası	32.946	4.707	7	7.434	.000	1-5;1-7 4-6;4-5 4-8
	Gruplar içi	113.322	.633	179			
	Toplam	146.267		186			
17	Gruplar arası	20.806	2.972	7	4.824	.000	1-7 2-6 2-8
	Gruplar içi	110.296	.616	179			
	Toplam	131.102		186			
22	Gruplar arası	14.656	2.094	7	3.063	.005	1-3 1-5 1-7
	Gruplar içi	122.338	.683	179			
	Toplam	136.995		186			

Tablo 3.6.'ya İlişkin Betimsel Tablo

Konular	Beşinci sınıf				Sekizinci sınıf				On ikinci sınıf				Ü. Dördüncü sınıf			
	Kız N=20		Erkek N=17		Kız N=24		Erkek N=26		Kız N=28		Erkek N=22		Kız N=27		Erkek N=23	
1 Komik olaylar	2.0	.9	2.3	.8	2.4	.8	2.5	.8	2.3	.8	2.3	.8	2.4	.7	2.3	.8
2. Günlük olaylar	2.1	.7	2.0	.9	1.7	.8	2.1	.8	2.4	.7	2.2	.8	2.4	.8	2.1	.9
3. Hayvan hikâyeleri	2.2	.9	2.1	.8	1.7	.9	2.0	.9	1.8	.8	2.2	.8	1.6	.4	1.8	.7
4. Duyguların işlendiği hikâyeler	2.1	.9	1.5	.8	2.6	.7	2.0	.9	2.8	.4	2.1	.8	2.7	.5	2.3	.8
5. Gerçekten var olmuş tarihi olaylar	2.3	.8	2.3	.9	2.3	.8	2.5	.7	2.4	.7	2.7	.6	2.7	.6	2.8	.4
6. Çeşitli ülkelere yapılan geziler	2.3	.8	2.0	1.0	2.2	.7	2.5	.7	2.5	.6	2.4	.7	2.5	.7	2.4	.6
7. Korkunç varlıkların başından geçen olaylar	1.9	.9	2.2	.9	2.0	.9	1.9	.8	1.5	.7	1.7	.9	1.0	.2	1.1	.4
8. Nesnelerin canlandığı hikâyeler	1.8	.8	2.1	.8	1.4	.7	1.8	.8	1.4	.6	1.5	.7	1.1	.4	1.2	.5

9. Hayatta kalma mücadeleleri	2.3	.8	2.3	.7	2.4	.7	2.3	.7	2.6	.6	2.4	.8	2.6	.7	2.6	.7
10. Periler, büyülü hayvanlar veya devlerin maceraları	2.2	.8	2.4	.8	1.7	.8	1.7	.8	1.4	.7	1.5	.7	1.0	.3	1.2	.5
11. Bitkilerin başından geçen olaylar	2.1	.8	2.0	.8	1.6	.7	2.0	.9	1.4	.6	1.5	.7	1.2	.4	1.4	.6
12. Üstün güçleri olan varlıkların birbirleri ile olan mücadeleleri	2.1	.9	2.0	.8	1.8	.9	2.2	.9	1.6	.8	2.1	.8	1.2	.5	1.4	.7
13. İnsanların, üstün güçleri olan varlıklarla olan mücadeleleri	1.9	.9	1.9	.8	1.6	.8	2.1	.9	1.8	.8	2.0	.8	1.3	.7	1.6	.9
14. Spor hikâyeleri	1.7	.8	2.1	.9	1.8	.9	2.3	.8	2.0	.7	2.3	.8	1.6	.7	2.0	.9
15. Bir ailenin başından geçen olaylar	2.5	.8	2.1	.9	2.2	.8	2.2	.8	2.3	.7	2.5	.7	2.4	.8	2.3	.7
16. Uzay yolculukları	2.4	.7	2.4	.8	1.8	.8	2.4	.8	1.6	.8	1.7	.9	1.4	.5	1.4	.6
17. Büyülü bir nesneye sahip olanların başından geçen olaylar	2.1	.8	2.1	.8	1.9	.9	1.8	.8	1.6	.7	1.3	.7	1.3	.6	1.2	.5
18. Başka dünyalara yapılan yolculuklar	2.2	1.0	2.4	.7	2.4	.8	2.1	.8	2.2	.9	2.0	.8	1.7	.9	1.6	.9
19. Kurgusal tarihi kahramanların serüvenleri	2.0	.8	2.4	.8	1.9	.8	2.1	.8	1.9	.8	1.9	.9	1.5	.6	1.8	.8
20. Zaman yolculukları	2.2	.9	2.4	.7	2.1	.8	2.2	.8	2.2	.8	2.4	.7	2.1	.8	2.0	.7
21. Bilimsel serüvenler	2.3	.9	2.1	.9	2.2	.8	2.3	.8	2.0	.8	2.2	.8	2.4	.8	2.2	.8
22. Polisiyeler	1.6	.8	2.1	.8	2.4	.8	2.5	.7	2.3	.9	2.6	.7	2.4	.8	2.5	.7

Tablo 3.6.'da öğretim kademesi ve cinsiyet değişkeninin öğrencilerin hikâyede işlenen konulara ilişkin tercihleri üzerindeki etkisi görülmektedir. Tabloya göre, duygusal konuların işlendiği hikâyeleri her sınıf seviyesinde kız öğrenciler erkek öğrencilere göre; sporcuların veya spor takımlarının başından geçen hikâyeleri ise erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha çok hoşlanmaktadırlar. Korkunç varlıkların başından geçen olaylar, periler, büyülü hayvanlar veya devlerin maceraları ve bitkilerin başından geçen olayların anlatıldığı hikâyeleri beşinci sınıf kız ve erkek öğrenciler diğer öğretim kademelerindeki kız ve erkek öğrencilere göre daha çok hoşlanmaktadırlar. Oyuncak vb. nesnelerin canlandığı hikâyeleri ise beşinci sınıf erkek öğrenciler diğer öğretim kademesindeki öğrencilere göre daha çok hoşlanmaktadır. Üstün güçleri olan varlıkların birbirleri ile olan mücadelelerini ise beşinci sınıf kız öğrenciler üniversite dördüncü sınıf kız öğrencilere ve sekizinci sınıf erkek öğrenciler üniversite dördüncü sınıf

erkek öğrencilere göre daha çok sevmektedirler. Uzay maceralarının anlatıldığı hikâyeleri ise beşinci sınıf kız öğrenciler, on ikinci ve üniversite dördüncü sınıf kız öğrencilerden, beşinci ve sekizinci sınıf erkek öğrenciler ise on ikinci ve üniversite dördüncü sınıf erkek öğrencilerden ve sekizinci sınıf erkek öğrenciler sekizinci sınıf kız öğrencilerden daha çok hoşlanmaktadır. Büyülü bir nesneye sahip olanların başından geçen olayları ise beşinci sınıf kız öğrenciler üniversite dördüncü sınıf kız öğrencilerden, beşinci sınıf erkek öğrenciler ise on ikinci ve üniversite dördüncü sınıf erkek öğrencilerden daha çok hoşlanmaktadırlar. Son olarak polisiye hikâyeleri sekizinci, on ikinci ve üniversite dördüncü sınıf kız öğrencilerin, beşinci sınıf kız öğrencilere göre daha çok hoşlanmaktadırlar.

İlgili betimsel tabloya göre, kız öğrenciler duygusal hikâyelerden erkek öğrenciler spor hikâyelerinden daha çok hoşlanmaktadırlar. Ayrıca öğrencilerin sınıf seviyesi yükseldikçe gerçekçi-realist, sınıf seviyesi düştükçe kurgusal-fantastik hikâyelerden daha çok hoşlandıkları söylenebilir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Tüm sınıf seviyelerinde öğrencilerin büyük çoğunluğu için okudukları hikâyenin kahramanın cinsiyeti önemli değildir. Ancak kendileri için kahramanın cinsiyetinin önemli olduğunu söyleyen erkek öğrenciler kahramanı erkek; kız öğrenciler ise kahramanı kız olan hikâyeleri tercih etmektedir. Sınıf seviyesi yükseldikçe, öğrenciler için hikâye kahramanının cinsiyetinin önemi giderek azalmaktadır.

Sınıf seviyesi yükseldikçe, kahramanın problemini insanüstü güçlere sahip bir varlığın yardımıyla ve fiziksel kuvvet kullanarak çözmesi daha az tercih edilirken; kahramanın kurnazlık yaparak problemini çözmesi daha çok tercih edilmektedir. Kahramanın aklını kullanarak ve çok çalışarak problemini çözmesi her sınıf seviyesinde tercih edilirken; kahramanın büyü yardımıyla ve problemi yok sayarak problemini çözmesi ise her sınıf seviyesinde daha az tercih edilmektedir.

Sınıf seviyesi yükseldikçe, fiziksel açıdan çok güçlü ve insanüstü güçlere sahip kahramanları tercih etme oranı azalmakta; kurnaz kahramanları tercih etme oranı ise artmaktadır. Öğrenciler tüm sınıf seviyelerinde zeki, komik, çalışkan ve çevik kahramanları tercih ederken tembel ve büyü gücüne sahip kahramanları ise çok az tercih etmektedirler.

Öğrenciler her sınıf seviyesinde hikâyenin ormanda, denizde, köyde ve okulda geçmesinden hoşlanmakta ancak bir evin içinde geçen hikâyelerden ise oldukça az hoşlanmaktadırlar. Öğrenciler sınıf seviyesi yükseldikçe, şehir merkezinde geçen hikâyelerden; sınıf seviyesi düştükçe sarayda,

uzayda, hayal ürünü ve olağanüstü varlıkların yaşadığı yerlerde geçen hikâyelerden hoşlanmaktadırlar. Hikâyenin geçtiği zamana ilişkin tercihler üzerinde cinsiyet ve sınıf seviyesi değişkeninin anlamlı bir etkisi yoktur.

Kız öğrenciler duygusal hikâyelerden erkek öğrenciler spor hikâyelerinden daha çok hoşlanmaktadırlar. Öğrenciler sınıf seviyesi yükseldikçe gerçekçi-realist, sınıf seviyesi düştükçe kurgusal-fantastik hikâyeleri daha çok tercih etmektedirler.

Araştırmada öğrencilerin hikâye unsurlarına ve konularına ilişkin beklentilerinin cinsiyet ve sınıf seviyesi değişkenlerinden etkilendiği ancak sınıf seviyesi değişkeninin cinsiyet değişkenine göre hikâye unsurlarına ve konularına ilişkin öğrenci beklentileri üzerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili literatür (Louverse ve Kuiken, 2004; Okutan,1997 ve Carlsen, 1977; Coomer ve Tessmer, 1986; Gallo, 1983; Guthrie ve Greaney 1991; Monson ve Sebesta 1991; Landy 1977; Brown, 1977; Manning ve Manning 1984; Zimmet, 1966'den akt: Galda, Ash ve Cullian, 2000: 361-379) incelendiğinde araştırmacıların, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre romantik konuları işleyen eserleri daha beğeniyle okudukları ve sınıf seviyesi yükseldikçe öğrencilerin realist-gerçekçi hikâyelerden, sınıf seviyesi düştükçe kurgusal-fantastik hikâyelerden hoşlandıkları sonucuna ulaştıkları görülmektedir. Bu sonuçlar ile bizim araştırmamızın sonuçlarının örtüştüğü söylenebilir. Ancak Tosunoğlu (2002) ve Summers (1986) yaptıkları araştırmalarda özellikle ilköğretim birinci kademede öğrencilerin hikâye edici metinlere ilişkin tercihleri üzerinde cinsiyet değişkenin etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır ki bu bulgunun araştırmamızın bulgularıyla örtüşmediği görülmektedir.

Tüm bu bulgulardan hareketle, MEB yetkililerinin, okul yöneticilerinin, velilerin, özellikle sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin öğrenciler için hazırlanan veya seçilen ders kitaplarında bulunan hikaye edici metinlerin öğrencilerin bilişsel seviyelerine uygun olduğu kadar beklentilerine de uygun olmasına dikkat etmeleri önerilebilir. Zira araştırmada seçilen bağımsız değişkenler açısından benzer özellik gösteren öğrencilerin hikaye edici metinlerden beklentilerinde de genel olarak bir benzeşmegörülmektedir. Özellikle okumaya ilişkin olumsuz tutum geliştiren öğrencilere verilecek metinlerde beklentilere mutlaka dikkat edilmelidir.

KAYNAKLAR

Aktaş, Ş. (2003). *Roman Sanatı Ve Roman İncelemesine Giriş*. Akçağ Yayınları. Ankara.

Aktaş, Ş., GÜNDÜZ, O. (2002). *Yazılı Ve Sözlü Anlatım*. Akçağ Yayınları. Ankara.

Akyol, H. (1999). Hikâye Haritası Yöntemiyle Metin Öğretimi. *Millî Eğitim*. S. 142, Nisan-Mayıs-Haziran.

Alp, Z. (2000). Tahsin Yücel'in Komşular Adlı Öyküsünde Uzam. *Hacettepe Ü. Edebiyat Fak. Dergisi.* C. 17, S.1, S. 109-119.

Bolat, S. (2003). *Öykü Yazma Teknikleri*. Papirüs Yayınları. İstanbul.

Burroway J., Weınberg, S. (2003). *Writing Fiction*. Longman. New York.

Cemiloğlu, M. (1998). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi.* Uludağ Ün. Basımevi. Bursa.

Chenfeld, M. B. (1978). *Teaching Language Arts Creatively*.Harcourt Brace Jovanovich Publishers. San Diego.

Çetişli, İ. (2004). *Metin Talilerine Giriş II.* Akçağ Yayınları. Ankara.

Dick, K. S. (1996).*The Learner As A Reader*. Learning Media Limited. Crown (Yeni Zelanda).

Donelson K. L., Nılsen A. P. (2005). *Literature For Today's Young Adults.* Pearson/Allyn And Bacon. Boston.

Foster, E. M. (1982). *Roman Sanatı*. Çeviren: Aytür, Ü. Adam Yayınları. İstanbul.

Galda, L. Ash, G. E., Cullıan, B. E. (2000). *Children's Literature.* Handbook Of Reading Research Barr, R., Kamil, M. Ve Diğer. (Ed.) Lawrence Erlbaum Associates Publishers.Londra.

GangI, J. M. (2004). *Encountering Children's Literature*.Pearson Education. Boston.

Gürel, N. R. (1997). Atatürk Devrinde Tahkiyeli Eserle İlgili Arayışlar. *Gazi Ü. Kastamonu Eğitim Fak. Dergisi.* C. 2, S. 3, S. 54-63.

Hennıngs, D. G. (2000). *Communication In Action*. Houghton Mifflin Company. Boston.

Huck, C., Kiefer, B. (2004).*Children's Literature in the Elementary School*.Mc Graw Hill.Boston.

Karaalioğlu, S. K. (2000). *Sözlü Yazılı Kompozisyon: Konuşmak Ve Yazmak Sanatı* İnkılâp Kitapevi. İstanbul.

Kirszner, L., Mandel, S. (2004). *Literature: Reading, Reacting Writing*. Thompson Publishing. Boston.

Lukens, R. J. (2004) .*A Critical Handbook Of Children's Literature*. Paper Collins. New York.

Louverse M., Kuıken D. (2004). The Effect Of Personal Involvement In Narrative Discourse. Discourse Processes. C. 38, S.2, S 169-172.

Narlı, M. (2002). Romanda Zaman Ve Mekan Kavramları. *Balıkesir Ü. Sosyal Bilimler Ens. Dergisi*. C. 5, S. 7, Mayıs, S. 91-106.

Nas, R. (2002). *Örneklerle Çocuk Edebiyatı*. Ezgi Yayınevi. Bursa.

Ochs, E. (1998). Narrative.*Discourse As Structure And Proces.*Tean, A. Van Dick (Ed.).Sage Publications. London.

Oğuzkan, A. F. (2000). *Çocuk Edebiyatı*. Anı Yayınları. Ankara.

Okutan, M. (1997). Çocuk Kitap Ve Eğitim. Yaşadıkça Eğitim, S. 54, S. 22-25.

Ong, W. J. (1999). *Sözlü Ve Yazılı Kültür*.Çev: Sema Postacıoğlu Banan. Metis Yayınları. İstanbul.

Russel, D. (2005). *Literature For Children*. Pearson Publishing.Boston.

Sınar, A. (1995). Çocuk Yayınlarında Bulunması Gereken Özellikler. *Milli Eğitim Dergisi*, S. 127, Nisan-Mayıs-Haziran, S. 40-42.

Summers, M. (1986). The Story Preferences Of Preschool Children.*Erıc No: Ed279433.*

Yakıcı, A. ve Diğ. (2005). *Türkçe Yazılı Anlatım.*Bilge Yayınları. Ankara.

Tosunoğlu, M. (2002). Türkçe Öğretiminde Okuma Alışkanlığı Ve Çocukların Okuma Eğilimleri. *Türk Dili.* S. 609 Eylül, S. 547–564

EXTENTDED ABSTRACT

It is seen that the story element is described in the dictionaries as telling events that happened or possible to happen as written and orally; conveying the real or fictitious or especial to getting part adventures and events, telling or saying an event or adventure respectively; telling an event verbally or written.As it is seen, the concept of 'event' and 'telling' are used in all definitions.So by the most simple sense,it is possible to describe story as telling an event.

A narrative text is consist of lots of factors related to each other that are sometimes covered in the text or sometimes can be seen obviously.Less different lists that are related to story factors are coincided in literature.But it is possible to organize these factors like that; event,fiction,character staff,stage,time,conflict,motif and theme.In the research conflict,character staff,time and stage are analyzed and also subject is analyzed in narrative texts.

a) Conflict (Problem Status): Conflict is the status that the story is written and the tension that is displayed at the beginning of events in the story.Tension can be described as the struggle of two opposite power.Conflict is among the hero and the object that prevents the goal of hero, event or the other heroes.The factor which improves the action in the story and distracts attentions of readers/listeners is conflict.

b) Characters (Character Staff): Characters are either the people whom the writer observes and envisages or the other beings that are personalized.What is the reason of identifiying stronger characters with the story is that characters vitalize the event which is the main factor in the story.That's why, choosing characters and determining the features are quite important.

c) Stage (Extent/Place): Stage is the place that every kind of event takes place and the area that characters live in and realize their existence.Story can be in everywhere like countries from the past or from the day or countries which never exist.What is important is the degree of stage that completes its mission successfully.

d) Time: As in real creation,time is also needed in fantastic creation where the story happens.It is impossible to think that event and time are independent.Every event has effects of time.There are three kind on time that have to be evaluated while analyzing the narrative text.

1. Case (the beginning and ending time of the events) Time(Story Time)

2.Narration Time

3.The time of the story

e) Subject in Narrative Texts: When the related literature is analyzed,it is seen that the narrative text is classified variantly according to their subjects.Classification diversity in literature result from viewpoints of researches and also it can be resultesd from the effects of the subject on the text.But it is important not to forget that more than one subject can be handled in a narrative text.Subject classification that Russel(2005) made used in the research.

Method

The method of the research is the field survey method that aims to analyze and describe the events and facts in their natural conditions.In order to describe events and facts, survey has been used.

The studying creation of the research consists of students who are residing in Usak from fifth,eighth,twelfth classes and also students from the forth class of Class Teaching Department and Turkish Department in Usak University Training Faculty in 2009-2010 education term.Totally 187students attend from this creation.37 of these students are from fifth class,50 of them are from eighth class,50 of them are from twelfth class and 50 of them are from the forth class of Class Teaching Department and Turkish Department.

The survey developed by the researcher has been used in the research. In the survey there are six questions which are prepared in order to fix students' expectations related to story factors.While having been prepared these questions, firstly the relating literature has been scanned and an outline survey has been developed.The field expert's views have been benefitted in order to supply the extent validity of this survey .The survey form has been applied to the same group(which consist 30 from fifth,30 from eighth,30 from twelfth and 25 from the forth class of university students) twice in three weeks in order to supply reliability of outline survey form which is prepared through the views of experts.As a result of the preapplication,r (pearson correlation coefficient) is found on average .93 for the first question, .91 for the second questions, .94 for the third question, .97 for the forth question, .91 for the fifth question and .90 for the sixth question.As a result of preapplication, it is seen that correlation coefficient of any question isn't below .80.

Result

The gender of hero of the story isn't important for the majority of students in all class levels. But male students who say that the hero is important prefer the stories whose hero is a male and female students prefer the stories whose hero os a female. As the class level gets higher, the importance of gender gets lower.

As the class level gets higher, the rate of preferring heroes who have superhuman power and physically stronger declines; the rate of preferring clever heroe rises.While students prefer clever,funny,hardworking and active heroes mostly,they rarely prefer the lazy and magician heroes.

Students from all class levels like the stories if they takes place in a forest,sea,village or school but they dislike the stories if they takes place inside a home.The choices related to time that the story takes place don't have meaning upon the gender and class level of students.

While female students like emotional stories more,male students like sport stories.Students from high level classes prefer the realist stories and also students from the low level students prefer fantastic stories.

As a result, it is arrived at a conclusion that students' expectations related to story factors and subjects are affected by the gender and class level but the level variant is more efficient on the subjects than gender variant.

21. YÜZYILDA OKUL YÖNETİCİSİNİN NİTELİĞİ: ÖĞRETİM LİDERLİĞİ

Yasemin AKSOYALP*

ÖZET

21. yüzyılda, insanlık ve insanla ilgili her öğe hızlı ve tarihin hiçbir döneminde olmayan değişimlerle karşı karşıyadır. 21. yüzyılda eğitim sistemlerinde değişimin ana merkezi ilköğretim ve ortaöğretim okullarıdır. İlköğretim ve ortaöğretim okulları, nitelikli yurttaş yetiştirerek, ülkenin kalkınmasında büyük öneme sahip eğitim kademeleridir. Bu nedenle, bu okulların eğitimin amaçlarını üst düzeyde gerçekleştirmeye yönelik organizasyonu, kaynaklarının sağlanması ve işleyişlerinin merkezinde okul yöneticisi yer almaktadır. Bu çerçevede, bu çalışmada, 21. yüzyılda lider olarak okul yöneticilerinin yeni görev ve niteliklerine ilişkin öne çıkan yeni anlayışların ortaya konulması ve buradan hareketle bu niteliklerinden öğretim liderliği ve kapsamının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada derleme (tarama) yöntemi kullanılmıştır. Bu literatür taramasında şu sonuçlara ulaşılmıştır: 1- 21. yüzyılda okul yöneticisinin görevleri daha kapsamlı ve çok bileşenli hale gelmiştir. 2- 21. yüzyılda, okul yöneticisinin anahtar rolü, yüksek ve nitelikli öğrenci başarısı için, öncelikli olarak öğrenme-öğretme süreçlerinin etkililiğini temele almadır. 3- 21. yüzyılın okul yöneticisinin öne çıkan özelliği değişim odaklı liderlik davranışlarını sergilemesidir. 4- 21. yüzyılda lider olarak okul yöneticisinin en önemli özelliği, hem öğrenen hem de öğreten olmasıdır. 5- 21. yüzyılda, okul yöneticisinin yeni görevlerinden biri öğretimsel liderliktir. 6- Öğretimsel liderlik, destekleyici, kolaylaştırıcı ve bu süreçleri harekete geçiren bir katalizördür. 7- Öğretimsel liderlik, ailelerle, velilerle, öğretmenler ve öğrencilerle etkileşimi ve her bir öğrencinin bireysel gelişimi hakkında bilgi verici etkinlikleri kapsayan bir süreçtir. 8- 21. yüzyılda eğitim sistemlerindeki değişiklikler, okul yöneticisi yetiştirme eğitim programlarının da yenilenmesini gerektirmektedir.

Anahtar Kelimler: Okul, Yönetici, Liderlik, 21. Yüzyıl, Eğitim, Öğrenme-Öğretme.

THE QUALIFICATION OF SCHOOL PRINCIPAL: INSTRUCTIONAL LEADERSHIP

*Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi. yaksoyalp@gmail.com.

ABSTRACT

In the 21st century, humanity and each constituent about human being have encountered rapid changes which have not been seen in any period of history. The main focus of change is primary and secondary schools in the 21st century. By training qualified citizens, primary and secondary schools are educational stages which have remarkable prominence in the development of a country. For this reason, school principle is in the centre of these schools' organization, resource maintenance and mechanisms directed towards realizing educational goals at a higher level. In this framework, this study aims to reveal foremost and novel understandings about new duties and qualifications of school principals as leaders in the 21st century and accordingly, it is aimed to determine instructional leadership and its scope. Compilation method based on literature review is used in this study. Following results were obtained: 1- Duties of school principle have become more comprehensive and multi-dimensional in the 21st century. 2- Key role of school principle in the 21st century is to place primarily the effectiveness of learning-teaching processes in the centre for efficient and high-rate student success. 3- Prominent feature of the 21st century school principal is to demonstrate change-oriented behaviors. 4- The most crucial qualification of a school principal as a leader in the 21st century is to be both a learner and a teacher. 5- One of the new duties of school principal in the 21st century is instructional leadership. 6- Instructional leadership is a supportive and facilitative catalyst who is initiative of these processes. 7- Instructional leadership is a process involving interaction with families, parents, teachers and students as well as sharing knowledge about individual development of each student. 8- Alterations in the educational systems of the 21st century require renewing training programs of school principal.

Key words: School, Principal, Leadership, 21st century, Education, Learning-Teaching.

GİRİŞ

Toplumlar sürekli değişim içerisinde olan yapılardır. Toplumsal yapı değişime kapalı olur ve kendini yenileyemezse, bir süre sonra kendi kendini yok eder. Bir toplumsal kurum olarak eğitim sistemi ve okullar, değişimlerden en önce ve en çok etkilenen yapılardır. Bir toplumun eğitim sistemi ve okulları her türlü değişime açık olmalı ve hatta değişim talebi ve ihtiyacını karşılamalıdır (Çelik, 2000). Bu bağlamda, yeniçağ 21. yüzyılda, insanlık ve insanla ilgili her öğe hızlı ve tarihin hiçbir döneminde olmayan değişimlerle karşı karşıyadır. 21. yüzyılda eğitim sistemlerinde değişimin ana merkezi ilköğretim ve ortaöğretim okullarıdır. Buradaki ana hedef, bu düzeydeki eğitim sistemlerini yenileyerek ve geliştirerek ulusal eğitimi güçlendirmedir (IBE, 1998).

İlköğretim ve ortaöğretim okulları, nitelikli yurttaş yetiştirmede büyük öneme sahip eğitim kademeleridir. Bu nedenle, bu okulların eğitimin amaçlarını üst düzeyde gerçekleştirmeye yönelik organizasyonu,

kaynaklarının sağlanması ve işleyişlerinin merkezinde okul yöneticisi yer almaktadır. Okul yöneticisi, okulun her türlü işleyişinden ve eğitimin açmalarına istenilen düzeyde ulaşmasından sorumlu kişidir.

Okul yöneticilerin görevlerinin tarihi süreçte farklılaştığı görülmektedir. 1950'li yıllarda, okul yöneticilerinin eğitici rolü ve yönetimci rolü vardı (Glasman, 1984). 1970 ve 1980'li yıllarda, okul yöneticilerinin rollerinde çarpıcı değişimler olmuştur. Bu anlayışa göre, okul yöneticisi, okulun etkili olasında birinci derecede sorumlu kişidir. 1990'lardan bu yana ise, okul yöneticileri, okul etkiliği ve eğitimsel gelişimde anahtar kişidir anlayışı öne çıkmıştır (Glasman & Heck, 1992). Ancak, bununla birlikte, 1990'lı yıllarda, yaklaşmakta olan 21. yüzyılın okul yöneticisinin rollerinin ne olacağı konusu gündeme gelmiştir (Heck, 1992). Çünkü çok hızlı ve radikal sosyo-ekonomik değişiklikler, küreselleşme, ileri teknolojilerin yaşamın her boyutunu etkilemesi nedeniyle, eleştirel düşünen, problem çözen, dünya kültürü bilgisine sahip, çok kültürlülükle baş edebilen bireylere ihtiyaç duyulmuştur. Bu yeni talepler, okul yöneticisinin görevlerini daha kapsamlı ve çok bileşenli hale getirmiştir (Goodwin, Cunningham & Eagle, 2005).

Bu doğrultuda Heck'e (1992) göre, okul yöneticisinin niteliği ile okulun başarısı arasında bir ilişki vardır. Bir diğer ifade ile (Glasman & Heck, 1992), okul yöneticisinin anahtar rolü, yüksek ve nitelikli öğrenci başarısı için okulu etkili hale getirme ve bunu sürdürmedir. Mulford (2003) da bu görüşü desteklemektir. Ona göre, 21. yüzyılın yeni eğitimsel talepleri göz önüne alındığında, okul yöneticisinin rol ve görevleri değişmiştir. Okul yöneticisinin yeni temel görevi, öğretmelerin mesleki gelişimi için fırsatlar oluşturarak öğrenci başarısını arttırmadır.

Şişman (2002) ise konuyu farklı bir açıdan ele alarak, yeni yüzyılda eğitim reformlarının başarısının, büyük ölçüde, okul yöneticilerine bağlı olduğunu belirtmektedir. Şişman'a (2000) göre, yöneticisinin liderlik davranışları ve uygulamalarını sergilediği okul, etkili okuldur. Etkili okulun lider yöneticisi, öncelikli olarak öğrenme-öğretme süreçlerinin etkililiğini temele alır.

21. Yüzyılın Okulunun Özellikleri

Shaw'a (2008) göre, 21. yüzyılda sadece enformatik bilgiye sahip olmak değil, aynı zamanda bu bilgiyi kullanabilme yeterliliğine sahip bireyler yetiştirme anlayışı öne çıkmıştır. Bu nedenle, okullar, toplumunun ve insanlığın sorunlarına karşı duyarlı, sorgulayan ve çözüm üreten ve sorumluluk alabilen bireyler yetiştirmek zorundadır. Bunlara ek olarak, yeniçağın okur-yazarlık anlayışı da değişmiştir. Yeniçağda okur-yazarlık, çok kültürlülük, görsel-yazılı medya, bilgiye erişme, insani yönünü koruma, çevreye duyarlı olma, ekonomi bilgisi ve bilgi ve iletişim teknolojileri

bilgisine sahibi olma gibi faktörleri de kapsayan bir özellik olarak tanımlanmaktadır (Shaw, 2008).

Mulford (2003), 21. yüzyılda okulun işlevlerinin yeniden tanımlandığını belirtmektedir. Okullar ve yöneticileri, bireyleri yeni değişimlere hazırlayarak, toplumunu geri kalmaktan kurtarırlar. Bir başka deyişle, okul ve toplum arasında sıkı bir işbirliği vardır. Okul sosyo-ekonomik değişikliklerin topluma sunulmasında önemli bir işleve sahiptir. Bu bağlamda, okul yöneticisi hem okulu yönetme ve hem de toplumla etkileşimi sağlayan kişidir. Riehl (2000) de okul yöneticisinin yeniçağdaki görevlerinden birinin toplum ve okul arasındaki etkileşimi güçlendirme olduğunu belirtmektedir. Bu çerçevede, okul yöneticisinin rolü ve görevleri akademik amaçlara ulaşmak için kararlı olma, öğrenci başarısını desteklendiği bir okul atmosferi oluşturma, her türlü kaynağı kullanma, motive edici ve dinamik olma, kuralları açı-seçik belirlenmiş istikrarlı bir öğrenme ortamı yaratma olarak öne çıkmaktadır (Glasman & Heck, 1992).

Okul Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Nitelikleri

21. yüzyılda okul yöneticilerinin görevleri, karmaşık ve çok boyutlu hale gelmiştir (Gaston, 2005). Okul yöneticilerinin bu görevleri etkili olarak başarabilmeleri katılımcı karar verme süreçleri ile mümkündür. Katılımcı karar verme süreçleri, karşıt görüş ve fikirleri karar sürecine dâhil etme demektir (Weiss & Cambone, 1994). Bir başka deyişle, katılımcı karar verme yöneticinin gönüllü olarak öğretmen, veli, öğrenci, personel ve diğer ilgililerin karar verme süreçlerine katılmasıdır (Gibson, Ivancevic & Donnelly, 1998). Fullan ve Newton (1988) da, okul yöneticilerinin katılımcı bir planlama yapma ve planların uygulanabilirliği ve sürdürülebilirliği için yenilikleri takip etme ve bu amaca yönelik bilgiyi kullanmadan sorumlu oldukları görüşündedirler.

Weiss ve Cambone'a (1994) göre, 21. yüzyılın okul yöneticisinin öne çıkan özelliliği değişim odaklı liderlik davranışlarını sergilemesidir. Değişim odaklı liderlik, öğretim, eğitim programı ve okulun sorunlarını merkeze alarak değişime yönelmektir. Bu doğrultuda, Podmostko (2000), yeni yüzyılda, okul yöneticisinin yeni görevlerinden birinin öğretimsel liderlik olduğunu öne sürmektedir. Ona göre, öğretimsel liderlik, öğrenme-öğretme süreçlerine ivme kazandırma, profesyonel gelişme, verilere dayanarak karar verme ve hesap verme üzerine odaklanmadır.

Cuban'a (1985) göre, öğretimsel amaçlar, okul yöneticiliği görevinin ana boyutlarında biridir. Lyons (2010) da bu görüşü paylaşmaktadır. Ona göre, okul yöneticisinin görevlerinden birisi öğretme ve öğrenme için okulu düzenlemek ve öğretmenlerin motivasyonlarını yüksek tutmaktır. Bu bağlamda, Lyons (2010), yeni yüzyılda okul yöneticisinin görevlerinden

birinin öğretimsel liderlik olduğunu belirtmektedir. Öğretimsel liderlik, öğretimi planlama, koordine etme, rehberlik etme ve değerlendirmedir.

Markley (2008: 7-19) okul yöneticilerinin yeni liderlik görevlerinin kapsamının şu şekilde sıralamaktadır:

- Eğitimsel ve öğretimsel liderlik.
- İdarecilik görevi.
- Eğitim programı liderliği.
- Öğretmenler, aileler ve sosyal çevre ile birlikte okulun vizyonunu belirleme.
- Daha etkili okul için öğretmenlere ve diğer çalışanlara kaynak sağlama.
- Öğretmenler arası ilişkileri güçlendirme ve koruma.
- Gerçekçi bir bütçe hazırlama.
- Öğrencilerin öğrenme başarısını artırma.
- Etkili iletişim kurma.

Öğretimsel Liderlik

Riehl'e (2000) göre, okul yöneticileri, öğrenme kapasiteleri farklı olan öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik özel koşulları ve uygulamaları oluşturmaktan sorumlumdur. Bu görev iki boyutta gerçekleştirilebilir: 1- Öğrenme yeterliliği farklı olan öğrencilerin başarılı olabilmeleri için öğrenme ve öğretme ortamını biçimlendirme. 2- Farklı yeterliklerin olabileceğini kabul eden ve buna göre davranan bir okul kültürü oluşturma. Bu doğrultuda, öğretimsel liderlik, destekleyici, kolaylaştırıcı ve bu süreçleri harekete geçiren bir katalizördür.

Santos'a (2008) göre, sürekli kendini yenileyen kamuoyu, dış çevre ve velilerle olan ilişkilerin doğasının değişmesi nedeniyle, okul yöneticisinin rolünün sınırları genişlemiş ve değişmiştir. Yani, artık, okul yöneticisi hem pek çok görevleri yerine getirmek hem de öğretimin lideri olarak okulun etkililiğini sürdürmek zorundadır. Bu anlamda, okulun etkililiğinden, okul yöneticisi birinci derecede sorumludur. Eğitimin amaçlarına ulaşması için, okul yöneticisi, okula bir vizyon yükleyen, misyon çizen, yenilikleri getiren ve hesap vermeye hazır bir lider özelliğinde olmalıdır. Bu temel görev ve rollerinin yanı sıra, okul yöneticisi, okulun yapısal sorunlarının çözümüne çalışır, güvenli bir okul çevresi oluşturur, personel sorularını çözer, kayıt-takip işlerini düzenler ve öğretmenlere yol gösterir. Ancak, bütün bu

görevlerinin üstünde, okul yöneticisinin birinci görevi ve tüm görevlerinin merkezinde, öğretimin etkiliğinin sürdürülmesi ve geliştirilmesi vardır.

Öğretimsel liderliğin en temel işlevi öğretimi yönlendirmektir. Etkili öğretimi desteklemek amacıyla okul müdürleri, yenilikçi öğretimi teşvik etmeli, bir dizi öğretimsel stratejileri sunmalı, öğretmenlere çok çeşitli öğretimsel yöntemleri uygulamalarında yardımcı olmalıdır (Behar-Horenstein, 1995: 18). Etkili öğretimsel liderlik için, okul yöneticileri, şu birbiriyle ilişkili görevleri yapmalıdır: 1- Öğrenci başarısı için rehberlik etme. 2- Öğretmeni değerlendirme. 3- Öğretmenin mesleki gelişimini destekleme. 4- Öğretilen ile sınanan arasındaki uyumu gözetme. 5- Öğrencileri değerlendirmede özgün yöntemleri kullanma (Behar-Horenstein, 1995, s.16-17).

Öz olarak, 20. yüzyılın başlarından 1980'li yıllara kadar, okul yöneticileri, yönetimsel görevleri yerine getiren bir bürokrat olarak görülmekteydi. Ancak, 1980'li yılların sonlarından itibaren okul yöneticileri, öğretimsel liderler olarak görülmeye başlanmışlardır (Cuban, 1985). Öğretim lideri olarak okul yöneticisi (Reyes-Gonzalez, 2007: 18), öngörür, değerlendirir ve okul gelişim süreçlerine hem yönetici hem de okul lideri yönüyle katılır. Öğretimsel liderlik, aileler, veliler, öğretmenler ve öğrencilerle etkileşimi ve her bir öğrencinin bireysel gelişimi hakkında bilgi verici süreçleri kapsayan bir süreçtir.

Sürekli Öğrenen Olarak Okul Yöneticisi

Reyes-Gonzalez'e (2007: 18) göre, yeniçağda okul yöneticilerinden beklenen, etkili ve araştırma temelli pedagojik uygulamaları bilgisine sahip, bunun yanı sıra, bu becerilerini öğrenci ve öğretmenlere aktaran bir model kişi olmasıdır. Bunlara ek olarak, okul yöneticilerinden, değerlendirme sonuçlarını analiz ederek, sınıfta öğrencilerin öğrenmelerinin başarılı olması için gerekli değişiklerin yapılmasında liderlik etmesi beklenmektedir. Çelik (2000) de bu görüş doğrultusunda, yeni yüzyılın okul yöneticisinin sürekli öğrenen ve herkesi öğrenmeye teşvik eden rolde olması gerektiğini belirtmektedir. Bu açıdan bakıldığında, 21. yüzyılda lider olarak okul yöneticisinin en önemli özelliği, hem öğrenen hem de öğreten olmasıdır. Öğrenen liderler olarak okul yöneticileri, okul iklimine uyumlu okul personelinin gelişimi için olanaklar sağlayan ve fırsatlar sunandır. Öğrenen liderler, sosyal değişim ve gelişim ile uyumlu ve bunları okullarına taşıyan liderlerdir. Erçetin (2000) ise konuya bir başka boyut eklemektedir. Ona göre, lider olarak okul yöneticisi vizyon sahibi olmalıdır. Vizyoner lider, okulda gerçekleştireceği önemli görev ve ideallerini bir bütün olarak belirler ve bunları diğer personelle paylaşarak, okulun ortak ideallerini oluşturur.

Markley'e (2008: 53)'e göre yeniçağın okul yöneticilerinden beklenen, okullarını değişimlere karşı daha hızlı hazırlamaları ve bu değişimleri okullarına yansıtmalarıdır. Bu anlayış ve nitelikteki liderler, ellerindeki sınırlı imkanları kullanarak, öğretmenlerin gelişimlerini destekler, okulun güvenilir bir yer olmasını sağlar ve öğrenci, aileler ve toplumun diğer kesimlerini sürece dahil ederler. Bu çerçevede, lider olarak okul yöneticisini bekleyen zorluk, hem liderlik etme hem de öğrenme-öğretme görevini eş zamanlı yapmak zorunda olmasıdır. Bu bağlamda (Reyes-Gonzalez, 2007), 21. yüzyıl liderinden beklenen öğrenci başarısına ilişkin artan beklentileri ve günlük görevlerle ilgili talepleri karşılamaktır.

Okul müdürlerinin görevleri büyük ölçüde değişmiştir. Bu değişikliler, okul yöneticilerin bu koşullara uyumunu gerektirmektedir. Bu nedenle, okul yöneticileri değişim için çaba göstermeli ve değişime rehberlik etmek amacıyla, kendilerini gelecekteki etkili rollerine hazırlamalıdırlar. Gelecekteki değişime yön verme için, etkili okul müdürlerinden şu yeterliklere sahip olması beklenir (Behar-Horenstein, 1995: 19):

- Değişimle ilgili araştırma temelli bilgiye ulaşma.
- Etkili değişimin doğasını tanımlama.
- Diğer okullardaki değişiklikleri takip etme ve bunlardan yararlanma.
- Profesyonel gelişim için yön belirleme.
- Öğretim, öğretim programı ve kültürel değişim süreçlerinde, okul personeline nasıl liderlik edebileceğinin aşamalarını belirleme.

Buraya kadar belirtilen görüşler toparlanırsa, 21. yüzyılın anlayışına göre, okul yöneticilerinin, sadece idareci görevi değil, tüm okul sisteminin gereksinim duyduğu değişiklikleri sağlama görevi vardır. Bu açıdan bakıldığında, etkili okul yöneticisi, okulun gelişimi için kilit noktada olan ve değişiklikleri yapan kaynak kişisidir. Bu bağlamda, günümüz okul yöneticisinin rolleri etik amaçlar ortaya koyma, ilişkileri geliştirme, beklentiler oluşturma, kapasiteyi arttırma, öğrenmede model olma, etkili yönetme, tüm ilgililerin ihtiyaçlarına cevap verme ve bir stratejik plan yapma olarak sıralanabilir (Coffin 2004).

21. Yüzyılda Lider Yetiştirme

Behar-Horenstein'a (1995: 5) göre, 21. yüzyılda eğitim sistemlerindeki değişiklikler, okul yöneticisi yetiştirme eğitim programlarının da yenilenmesini gerektirmektedir. Bu yenilemenin boyutları şunlardır: 1- Yeni kuşakta öğretime ilişkin görüşlerin farklılaşması. 2- Öğrenmeyi iyileştirmeye yönelik değişiklikleri yapma ihtiyacı. 3- Tam donanımlı

okulları öngörme. Bu nedenle, mevcut yönetici yetiştirme eğitim programları yetersizdir. Yönetici yetiştirme eğitim programları yeniden yapılandırmalıdır. Bu yapılandırmada, eğitim programının merkezinde, öğretim programı ve öğretim-öğrenme süreçleri yer almalıdır.

SONUÇ

21. yüzyılda, lider olarak okul yöneticileri, okullarının amaçlarını çağın talepleri doğrultusunda gerçekleştirmek için, yeni yüzyılın ihtiyaç duyduğu niteliklere sahip olmalıdır. Bu bağlamda, okul yöneticisi okul yönetim süreçlerinde, birinci ve en önemli kaynağın kendisi olduğu anlayışında olmalıdır. Bu anlayışa sahip lider olarak okul yöneticisi, sahip olduğu kaynakları geliştirir, değiştirir ve mevcut durumu yeni durumlara uyarlar. Öz olarak, 21. yüzyılda, lider olarak okul yöneticisinin okulun bütüncül gelişimini destekleyen ve sürekli öğrenen niteliği temel anlayış olarak öne çıkmaktadır.

KAYNAKLAR

Behar-Horenstein, L. S. (1995).Promoting effective school leadership: a change-oriented model for the preparation of principals.*Peabody Journal of Education*. 70, 3, 18-40.

Çelik, V. (2000). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Coffin E. (2004). The 21st century principal: A call to action. The importance of developing leadership capacity for the improvement of student learning.*www.casciac.org/pdfs/principal_position_paper.pdf.* Erişim: 17 Nisan 2010.

Cuban, L. (1985). Principaling: Images and roles. *Peabody Journal of Education*, 63, 1, 107-119.

Fullan, M. G. & Newton E. E. (1988). School principals and change processes in the secondary school. *Canadian Journal of Education,* 13, 3, 404-422.

Erçetin, S. (2000). *Lider sarmalında vizyon.* Ankara: Nobel Yayıncılık

Gaston, W. D. (2005).Defining the roles and responsibilities of public school assistant principals in Virginia.*Yayınlanmamış Doktora Tezi*, The College of William and Mary in Virginia.

Gibson, J. L., Ivancevic, J. M. & Donnelly, J. H. (1988). *Organizations.* Texas: Business Publications.

Glasman, N. S. & Heck R. H. (1992). The changing leadership role of the principal: implications for principal assessment. *Peabody Journal of Education*, 68, 1, 5-24.

Glasman, N. S. (1984). Achievement and the School Principal.*Educational Evaluation and Policy Analysis,* 6, 3, 283-296.

Goodwin, R. H., Cunningham, M. L. & Eagle, T. (2005). The changing role of the secondary principal in the United States: An historical perspective. *Journal of Educational Administration and History,* 37, 1, 1-17.

Heck, R. H. (1992). Principals' instructional leadership and school performance: implications for policy development, *Educational Evaluation and Policy Analysis,* 14, 1, 21-34.

IBE-International Bureau of Education.(1998). Curriculum development.*Educational Innovation and Information*, 97.

Lyons, J. E. (2010). The principalship. *http://www. education. uncc. edu/jelyons/* Erişim: 17 Nisan 2010.

Markley, D. L. (2008).The changing roles and responsibilities of the high school principal.*Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Widener University.

Mulford, B. (2003). School leaders: changing roles and impact on teacher and school effectiveness. Education and Training Policy Division, OECD.*www.oecd.org/edu/teacherpolicy.*Erişim: 11 Ocak 2010.

Podmostko, M. (2000). Leadership for student learning: Reinventing the principalship. school leadership for the 21st century initiative. A Report of the Task Force on the Principalship.Institute for Educational Leadership, Washington. *http://www.iel.org/publications/21st-century-school-leadership.html.*Erişim: 17 Mart 2010.

Reyes-Gonzalez, S. (2007). Professional vitality: Perspectives from nine school principals. *Yayınlanmamış Doktora Tezi,* Washington State University, College of Education.

Riehl, J. C. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students.*Review of Educational Research*, 70, 1, 55-81.

Santos, J. (2008). The responsibilities and leadership attributes of principals in opening newly constructed schools. *Yayınlanmamış Doktora Tezi,* Benerd Schools of Education, University of Pacific, Stockton, California.

Şisman, M. (2002). *Öğretim liderliği.* Ankara: PegamA Yayıncılık.

Shaw, A. (2008). What is 21st century Education. *http://www.21stcenturyschools.com/.* Erişim: 5 Şubat 2010.

Weiss, H. C. & Cambone, J. (1994). Principals, shared decision making, and school reform. *Educational Evaluation and Policy analysis,* 16, 3, 287-301.

EXTENTED ABSTRACT

Primary and secondary schools constitute the major focus of change in the 21st century. The main aim of this change is strengthen national education by means of renewing and improving educational systems at these school-levels. Primary and secondary schools assume a vital role in building a society which is composed of qualified citizens. Besides this function, they are now being recognized as the cornerstone of educational systems in the 21st century. In parallel with this paradigm shift in educational systems of the New Era, school principals have encountered a drastic change in terms of their roles and duties. Therefore, school principals' roles and duties have become more complex and multidimensional in nature. In other words, recent tendencies hold school leaders responsible for improving student learning in schools, empowering the organizational conditions and maintaining resources. In sum, school principal is considered as highly accountable for every kind of school mechanisms and achieving educational goals.

When the related literature is examined, it is possible to observe that duties of school principal have undergone a revolutionary change period. As Glasman (1984) indicates, educational and managerial roles of school principal were pervasive in 1950s. However, school principals started to assume different roles in 1970 and 80s. According to this new perspective, school principals were regarded as having primary responsibility for school efficiency. As Glasman and Heck (1992) reveal, since 1990s, school principals have had a crucial role in improving school efficiency and educational development. On the other hand, the question of what will be the roles of school principals in the 21st century has become of the hotly debated issue among scholars in 1990s (Heck, 1992).

Factors which emerged in the New Era such as globalization, increasing demand for a more sophisticated labor force, rapid drastic socio-economic alterations, high-level technology use combined with the growth of knowledge-based economies gives a sense of urgency to the heightened demand for qualified school principals. Consequently,the boundaries regarding the role of school principals have expanded beyond managerial practice to a more comprehensive and multidimensional conception. In accordance with this new conception, school principals who are capable of thinking critically, overcoming problems efficiently, have knowledge about world-wide culture and dealing with multiculturalism effectively. According to Goodwin, Cunningham, and Eagle, (2005), these new demands on part of school principals have resulted in more complicated and multi-layered duties and roles.

Qualifications of the 21st century schools: In parallel with the changing and increasing qualifications of school principals in the 21st century, schools have also witnessed remarkable alterations in the New Era. As researchers such as Mulford (2003), Riehl (2000), Glasman and Heck (1992) point out, functions of schools have been changed towards equipping students with global awareness, preparing them for the digital age and expanding their capacity and productivity.

Instructional leadership qualification of school leaders: Asmentioned earlier, duties of school principals gained a sophisticated and intricate dimension (Gaston, 2005). In order to obtain effective instructional leadership in the 21st century, participative decision-

making processes have been required. Weiss and Cambone (1994) define participative decision-making processes as the inclusion of contradictory viewpoints and ideas. It is also emphasized that teachers, parents, students, personel and other stakeholders should be involved in these processes (Gibson, Ivancevic and Donnelly, 1998). Santos (2008) notes that school principal should be able to assign a vision to school, develop a vision on the direction of school, brings innovation to it and take responsibility for the purpose of achieving educational goals. Nevertheless, sustaining and reinforcing school efficiency exists above and in the core of all duties. The most fundamental function of school principals is to guide instruction. As Behar-Horenstein (1995: 18) states, school principals should encourage innovative teaching applications, provide teachers with a set of instructional techniques and help teachers with putting various instructional methods into action.

Leaders as Learners: In the 21st century, school principal's role of knowledge generation and learning has become the center of scholarly attention. In accordance with this new point of view, school principals are expected to be knowledgeable about efficient and research-based pedagogical practices, and a model who shares his/her skills with students and teachers. Behar-Horenstein (1995) lists the qualifications of the 21st century school principal as follows: 1- Accessing research-based data about change, 2- Identifying the composition of influential change, 3- Monitoring alterations in other school and making use of them, 4- Supporting effective professional development, 5- Arranging the stages of leading instruction, curriculum and cultural change processes.

Training the leader 21st century: It is now widely acknowledged that school principals take a vital role in the attainment of educational goals, the success of instruction and efficiency of total school community. For this reason, Behar-Horenstein (1995: 5) suggests that training programs of school principals need to be transformed and renovated. Indispensible aspects of this renewal process centre around three phenomena: 1- Differentiation of viewpoints regarding instruction, 2- Need for alterations to reach high-quality learning activities, 3- Envision of fully-equipped schools.

Besides the factors mentioned above, boundaries of school principals' qualifications has extended to incorporate the following components which include This list included: leading schools in a way that places student learning in the centre; specifying high expectations for academic and social achievement of all students, establishing a supportive atmosphere and shared culture for continuous learning, promoting instructional improvement; and actively engaging the community to create a shared responsibility for student and school efficiency. It can also be stated that it becomes the school principal's responsibility to cooperate with teachers to put forward educational objectives and set school-wide goals, supply necessary resources for learning, and provide new learning opportunities with students and teachers.

In conclusion, the transformation of principal-based leadership into facilitative instructional leadership underlines the need for a holistic view of school leadership embracing the qualification of the 21st century school, instructional leadership, leaders as learners view and training of leaders in the 21st century. It is also possible to infer from what has been discussed so far that the top-down, principal driven model of instructional leadership has been converged into a multi-layered principalship in the New Era.

KUŞAKLAR ARASINDAKİ İLETİŞİMDE ETKİLİ VE KALICI DİL EĞİTİMİNİN ÖNEMİ

Yıldız KOCASAVAŞ*

ÖZET

Kuşaklar arasında iletişimin kurulması dil yoluyla gerçekleşir. Etkili bir dil eğitimi bu bağın güçlenmesini sağlayacaktır. Aralarında anlaşmakta bile zorluk çeken bireylerin atalarının yarattığı kültür, dil ve edebiyat ürünlerini (hatta bazen otuz-kırk yıl önceki) anlamalarını beklemek oldukça zor görünmektedir. Peki, o halde, yurdumuzda Türkçe eğitimi kuşaklar arasında bir bağ, bir köprü görevini sağlayan dili ne ölçüde kazandırmaktadır? Aksaklıklar var mıdır? Nasıl giderilir? Kaldı ki son yıllarda eskiden olduğu gibi otuz-kırk yılda bir değil, on yılda bir yeni neslin ortaya çıktığı düşünülmektedir. Bunun belirleyicilerinden biri de acaba dil midir? Unutulmamalıdır ki iyi bir anadili eğitimi çocuğun kendi kendisini tanımasının yanı sıra önceki kuşakları anlamasında, ulusal kültürün kazanılmasında, kültürü oluşturan unsurların özümsenmesinde birinci derecede önemlidir.

Psiko-linguistik kuramlar tüm insanların genetik olarak dil öğrenmeye programlanmış bir şekilde dünyaya geldiğini belirtir. Normal olarak gelişen her çocuk, dil öğrenir. Her birey doğuştan bir 'dil kazanma mekanizması'na sahiptir. Dil kazanma mekanizması, çocuğun çevresinde konuşulan dili içselleştirmesini, kurallarını anlamasını ve daha sonra gramer kurallarına uygun olarak konuşmasını sağlar.

İyi bir anadili öğrenimi, çocuğun kendi kendisini tanımasının yanı sıra önceki kuşakları anlamasında, ulusal kültürün kazanılmasında, kültürü oluşturan unsurların özümsenmesinde birinci derecede önemlidir ve okuma, yazma, dinleme, konuşmadan oluşan dilin dört temel becerisi, her şeyden öte, eğitimle kazanılacak ve geliştirilecek bir beceridir.

Anahtar sözcükler: Türkçe öğretimi, etkili ve kalıcı dil eğitimi, kuşaklar arası iletişim, anadili öğrenimi

COMMUNICATIONS BETWEEN GENERATİONS EFFECTIVE AND LASTING IMPORTANCE OF LANGUAGE TRAINING

* Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü.

ABSTRACT

Language occurs through the establishment of communication between generations. The strengthening of this bond will provide effective language training. Even if an agreement among them individuals who have difficulty created by the ancestors of culture, language and literature, its products (and sometimes even thirty or forty years ago) seem to be difficult to understand the wait. Well, then, our country is a bond between generations, Turkish education, provides a bridge to what extent the language gives? Are there any defects? How to troubleshoot? Moreover, in recent years as it was not thirty-forty years, ten years is considered a new generation emerged. Is one of the determinants of language that I wonder? It should be noted that self-recognition of the child's mother tongue instruction as well as a good understanding of previous generations, winning the national culture, the culture of assimilation of the elements is important in the first degree.

Psycho-linguistic theories of all human beings are genetically programmed to learn language in a way that indicates to the world. Normally, each child develops, learns the language. Each individual is an innate 'language has a winning Mechanism. Language of winning the mechanism, the language spoken around the child to internalize, understands the rules and then allows you to speak in accordance with the rules of grammar.

A good first language learning, the child's own recognition of itself as well as the understanding of previous generations, winning the national culture, the culture of assimilation of the elements in the first degree is important, and reading, writing, listening, speaking of the four basic skills of language, above all, education is a skill gained and developed.

Keywords: Turkish teaching, effective and permanent language education, intergenerational communication, language learning

GİRİŞ

Dil, duygu ve düşünceyi insana aktaran bir vasıta olduğu için, insan topluluklarını bir yığın veya kitle olmaktan kurtararak, aralarında "duygu ve düşünce birliği" olan bir topluluk, yani "millet" hâline getirmektedir. Fert, konuştuğu dili hazır bulmaktadır; dil ise ferde toplumun bağışladığı en büyük miras ve donatımdır. Ana, baba, çevre ve okul çocuğa dil vasıtasıyla toplumun asırlar boyunca biriktirdiği hayat tecrübesini ve kültürünü de aktarmaktadır. (Kaplan, 2006:39) Peki, bu aktarım bugün ne ölçüde gerçekleşebilmekte, anılan unsurlar (ebeveyn, çocuk, öğretmen, vb.) birbirleriyle yeterince iletişim kurabilmekte midir?

Kuşaklar arasında iletişimin kurulması dil yoluyla gerçekleşir. Etkili bir dil eğitimi bu bağın güçlenmesini sağlayacaktır. Halbuki dil eğitimindeki aksaklıklar, birbirini anlamayan, neredeyse aynı dili kullanmayan, dolayısıyla da birbirinden farklı düşünen ve duyan bireyleri ortaya çıkaracaktır. Aralarında anlaşmakta bile zorluk çeken bireylerin atalarının

yarattığı kültür, dil ve edebiyat ürünlerini (hattâ bazen otuz-kırk yıl önceki) anlamalarını beklemek oldukça zor görünmektedir. Peki, o halde, yurdumuzda Türkçe eğitimi kuşaklar arasında bir bağ, bir köprü görevini sağlayan dili ne ölçüde kazandırmaktadır? Aksaklıklar var mıdır? Nasıl giderilir? Kaldı ki son yıllarda eskiden olduğu gibi otuz-kırk yılda bir değil, on yılda bir yeni neslin ortaya çıktığı düşünülmektedir. Bunun belirleyicilerinden biri de acaba dil midir? Unutulmamalıdır ki iyi bir anadili eğitimi çocuğun kendi kendisini tanımasının yanı sıra önceki kuşakları anlamasında, ulusal kültürün kazanılmasında, kültürü oluşturan unsurların özümsenmesinde birinci derecede önemlidir.

Ancak, iyi bir anadili eğitimi, kuşaklar arası iletişim ve kültürün özümsenmesinde bu derece önemliyken, süreç içerisinde birtakım sıkıntıların da olduğu görülmektedir. Bugün, erken yaşlardan itibaren pek çok çocuk, televizyon ve bilgisayar karşısında ailesiyle olduğundan çok zaman geçirmektedir. Demircan (2000: 2) da konuya bu bakımdan dikkat çekerek cevaplar aramaktadır: "İnsanın evrim sürecine bakılırsa, başlangıçta görsel-dilin söz-dilini öncelemesi gerekiyor. Görsel olan (nesne, canlı, hareket, ... türü) göstergeler, üretim ve uzaklık engeli 20. yy.a değin aşılamadığı için, her türlü iletişime yetmiyor. Ancak, tekniğin ilerlemesi ile, yapay göstergelerin üretimi ve iletim sorunları ortadan kalkınca, bugün her türlü doğal/sanal gerçekliğin yapay olarak yeniden-üretimi ile görsel anlatı artık birçok alanda söz-dilinin önüne geçiyor.

Söz dili ise, doğuştan gelen ussal yetenek işlenerek başlangıçta tekniğe bağımlı olmaksızın geliştirilmiş, her toplum nedensiz/nedenli göstergelere dayalı kendi sözel anlatım aracını yaratmıştır. Yazı ve baskı ile bu anlatım aracı XX. yy.a değin her yanıyla evrilmiş, ancak okur-yazarlığa geçişin sürekli ertelendiği yerlerde ilk önce radyo okuma gereğini bir ölçüde azaltmış, tv.nin icadı ve etkin kullanımıyla da, Türkiye'de 1990'dan sonra söz-dili yerini birçok ortamda görsel anlatıma bırakmıştır. Kitle iletişiminde eskiden basın ile radyoyu kullanırken, televizyon artık egemenin/yönetimin gözdesi oldu."

Çocuğun, doğal ortamda öğrenmeye başladığı dilin eğitimini, okulda, plânlı-programlı bir şekilde devam ettirmesi, aynı zamanda bir kültürlenme sürecidir ve kültürleme aracı olarak kullanılan da yine dildir. Burada dil, amaca giden yolda bir araç olarak kullanılırken sonuç da amaç olarak gözlemlenmektedir.

"Psiko-linguistik kuramlar tüm insanların genetik olarak dil öğrenmeye programlanmış bir şekilde dünyaya geldiğini belirtir. Noam Chomsky bu kuramın en önemli temsilcisidir. Bu kurama göre, davranışçı ve sosyal öğrenmeci yaklaşımlarda önemli olan çevre, çocuğun dili öğrenip

öğrenemeyeceğini değil, hangi dili öğreneceğini belirler. Çünkü, çocuklar yaratılıştan dil öğrenme donanımıyla dünyaya gelmektedir. Normal olarak gelişen her çocuk, dil öğrenir. Her birey doğuştan bir 'dil kazanma mekanizması'na sahiptir. Dil kazanma mekanizması, çocuğun çevresinde konuşulan dili içselleştirmesini, kurallarını anlamasını ve daha sonra gramer kurallarına uygun olarak konuşmasını sağlar. Örneğin, bir soru sorarken öznenin ve fiilin yerinin neresi olması gerektiğini çözümler. Tüm çocuklar olgunlaşmaya bağlı belirli aşamalardan geçerek konuşmayı öğrenirler.

Chomsky'ye göre, dilin derin ve yüzeysel olmak üzere iki çeşit yapısı vardır. Derin yapı, yazılı veya sözlü biçimdeki bir cümlenin soyut anlamıyla ilgilidir ve konuşanın söylemek istediği anlamı, niyeti içerir. Yüzeysel yapı ise, cümlenin gramatik özellikleriyle ilgili olup telaffuz edilen sözcükleri içerir. Çocuklar dil öğrenirken önce soyut olarak seslerin anlamlarını kavrarlar, daha sonra onları yüzeysel yapılar haline dönüştürürler yani konuşurlar." (Selçuk, 2008: 110)

Dilin, toplumun bütün kültür birikimini, kültür dokusunu kuşaktan kuşağa aktaran araç, bir ulusun bireylerini kaynaştıran duygu ve düşünce bağı, aynı dili konuşan insanlar arasındaki duygu ve düşünce birlikteliğinin, ulus bilincinin oluşmasını sağladığına Sever (2004: XI) de işaret eder. Ona göre, "İnsanın duygu ve düşünce gücünü geliştirmek, onu yaşadığı toplumsal ve kültürel ortamın bir parçası yapmanın her ulusun kendi dilini o ulusun bireylerine etkilice öğretebilmesiyle yakından ilgilidir."

Oysa ki, "Nesillerin birbirini anlamamasından daha tabii ne olabilir? Hangi ülkede, hangi çağda gençlerle yaşlılar birbirini anlamışlardır?" sorularına cevap arayan Baydur (1964: 109-110) ise bir başka bakış açısıyla, birçok devrimler yapan Türkiye'de nesiller arasındaki ayrılığın, anlaşmazlığın büyüklüğünden değil, küçüklüğünden, azalmasından korkulabileceğini; yaşlıların gençleri anlamadığı ölçüde, devrimlerin tutunmuş olduğu anlamına geleceğini söyler.

İletişim kurmanın en önemli aracının dil olup burada yaşanan her gelişmenin doğrudan ya da dolaylı olarak toplumsal yapıya yansıdığını söyleyen Güz (1994: 3)'e göre ise insan, doğası gereği duygu ve düşüncelerini dili ile aktarır; düşünce ve duyguların aktarımında yaşanan bir sayrılık doğrudan iletişimin de olumsuz bir nitelik kazanmasına neden olur. Böylesi bir durum da pek istenilen bir olay olmasa gerektir. Çok daha büyük boyutta iletişim sayrılığının yaşanması, ulusal bir anlaşmazlığın, bir sayrılığın yaşandığının göstergesidir. Öyleyse, iletişimin temeli olan dilde bir sayrılığın yaşanmasını engellemek gerekmektedir.

Dil, kültürün taşıyıcısı olduğuna göre, dilde kopukluk varsa kültürde de var demektir. Kültürdeki kopukluk ise toplum yapısının sağlıklı olmadığını gösterir. Çünkü sağlıklı toplum ortak kültüre bağlı insanlardan oluşur. Dili sadece bir anlaşma aracı kabul edersek eksik kalır. Anlaşmanın yanı sıra ikinci önemli işlevi kültürü taşımaktır.

Dil ile kimlik arasında doğrudan bağların bulunduğunun bilindiğine değinen Gökler (2006: 765) kimliğin, bir bireyi kendisi yapan kalıcılık, süreklilik gibi özgül özellikler içeren, toplumun değerleriyle özdeşleşme ve uyum yanında bireyi başkalarından ayıran özgünlük ve farklılıklar taşıyan, kendi içinde örgütlenmiş bir yapı olduğunu da söyler.

Literatür Taraması

Humboldt anadilinin bir ulusun, kimliğini, düşünüş biçimini, ifade rengini belirlediği; kuşaktan kuşağa, kişiden kişiye aktarılan söz varlığının bir ulus kültürünün aynası niteliğinde olduğu görüşündedir. (Feyzioğlu, 2006: 833)

"İngiltere'de işçi çocuklarının okuldaki başarısızlık nedenlerini inceleyen Bernstein, alt-gelir kesimi aile çocuklarının okul başarısızlıklarını çevrenin dilsel kısıtlılığına bağlamıştı. Bernstein'a (1960-1971) göre, değişik toplum yapısı değişik dil kullanır. Çocuk anadiliyle birlikte bu toplum yapısını da öğrenir. Toplumsal yapıya bağlı olan bireysel-dil ülküsel, ortak eğitim diline göre: sözlük, kavramsal ayrımlar, sözdizimi, metin örgüsü bakımlarından kısıtlı kalırsa, bu durum çocuğun eğitimdeki başarısını da olumsuz etkiler. Sosyal sınıf ile dil kullanımı arasında karşılıklı bir dilsel ilişki bulunmaktadır. Öğrenim çağına gelen alt-sınıf aile çocukları, öteki yaşıtlarına göre anadil kullanımında yetersiz kalmakta, hatta anadillerini hiç mi hiç bilmemektedirler. Gerçekte kodu belirleyen sosyal sınıf değil, var olan toplumsal ilişkiler türüdür. İşçi sınıfı kısıtlı kodlarla kuşatılmıştır.

Yapılan incelemeler bu çocuklarda 'dilsel edinç'in değil ama 'iletişim edinci'nin yetersizliğinden söz edilebileceğini göstermiştir. Bu sorun gerçekte Bernard Shaw'ın 'Pygmallion' (Çiçekçi Kız) adlı oyununda ele alınarak eğitimle nasıl giderilebileceği gösteriliyor. 'Karagöz' gölge oyununda ise bu karşıtlık 'Hacivat' ile 'Karagöz'ün dilinde yansıtılmaktadır. Oradaki söyleşilerde bir türlü anlaşma olmaz. Çözüm de getirilmez, Karagöz dondurulur. Sonuçta, bu bir eşitsizlik sorunudur. Bunun ayrımında olan Atatürk dönemi bürokrat devrimcileri 'Yazı Devrimi' ile Hacivat'ı saf dışı bırakmışlar, Karagöz'e aydınlığı Halkevleri ile, Osmanlı'nın aşağıladığı köylü Türk'e ise eğitimi Köy Enstitüleri ile götürmüşlerdi.

Sonuçta dili belirleyen, var olan toplumsal ilişki türüdür. Bugün oluşan dilsel yetersizlik, öğretim dilini gereğince, her türlü iletişimsel, ekinsel ve bilimsel bağlamlarda işleyerek giderilebilir. Anadolu Liseleri ile özel okul

yönetimleri yabancı dil öğretimini satmaya çalışırken, gereken özeni acaba Türkçe'ye gösteriyorlar mı? Öneri dinleyecek hoşgörüleri var mı?

Türkiye'de dil kullanım işlevi ile anlatım (dil) ayrımı yoktur; ya da hangi ölçülerle işlediği belirlenip henüz öğretilmemektedir. Oysa güç ilişkilerinin geçerli olduğu kamusal alanda her ilişkisel ortamın ayrı bir anlatım yolu, yorum kuralları vardır. Orada özel ya da bireysel ölçüler geçmez." (Demircan, 2000: 261-262)

Günümüz bilgi ve teknoloji çağı olarak nitelendirilmektedir. Teknolojik araç-gereçler hemen her yerde insanoğlunun erişimine sunulmaktadır. Çocuklar genellikle, erken yaşlardan itibaren televizyon ve yanı sıra bilgisayarla tanışmakta, haşır neşir olmaktadır. Dolayısıyla, görsellerin etkisinde kalan çocuk, pek çok şeyi görsellik içine yerleştirmekte, iletişimi bile bu teknolojik görsellik içerisine yerleştirmektedir (bilgisayarda yazışarak iletişim, bilgisayar oyunları, iletilerin karşılıklı olarak aktarımı, televizyonda izlediği şeylerin doğru mu yanlış mı olduğunu düşünmeksizin kabullenilmesi, vb.). Demircan'ın (a.g.e, 2) Ellul'dan aktardığı gibi, "insanları görüntü-yoğun bir evrende yaşatan TV, çocukları küçük yaştan görsel-yönelimli bireylere dönüştürür. Söze getirilemeyen teknik süreçler içinse, örneğin grafiklerle anlatan istatistik dili gibi başka diller yaratılıyor. Tekniğe uyum için görselleşen insan, imajlar ile yaşama gereği duyuyor. Görselleştirme bilimsel değil teknik bir çaba; sıradan birey bu ortamda yalnızca izleyici olabiliyor. Görsel iletişimde sözel anlam dışarıda kalıyor." Halbuki, insanoğlu, yaşayıp gördüğünü, duyduğunu, hissettiğini karşısındakilere aktarma ihtiyacı duyar. Bu, paylaşma isteği, yanı sıra iletişim kurma çabasıdır. Çünkü insanın en büyük özelliği toplumsal bir varlık olmasıdır. Toplumsallaşma ise teknolojiyle hızla yalnızlaşan insana zıt bir kavram olarak karşımıza dikilmektedir. Burada, devreye eğitim-öğretim faaliyeti girmektedir. Birbirimizi doğru ve kolay anlamak, sağlıklı bir iletişim için şarttır. Doğru anlamanın gerçekleşmesi için kullanılabilecek beceri listesini ise Ağça (2001: 7–8) şöyle sıralamaktadır: "a. Dinlenilen konuşma ya da okunan metindeki kelimelerin anlamlarını bilme. b. Bu anlatımda kullanılan terim, deyim, atasözü ve tamlamaların, söz gruplarının anlamlarını bilme. c. Anlatılan olay, durum ve olguları tespit edip önem sırasına koyabilme. ç. Anlatımda yer alan kişileri, üstlendikleri, yaptıkları işlerin önemine göre belirleyip sıraya koyabilme. d. Dinlenilen konuşma yahut okunan metnin özetini yapabilme. e. Sözle, yazıyla anlatılanların ana fikrini doğru olarak bulabilme. f. Söz ve yazılardaki yardımcı fikirleri önem sırasına koyabilme. g. Anlatımdaki benzer olay ve kişileri tespit edebilme. ğ. Dinlenilen konuşma, okunan yazıdaki fikir, olay ve durumlara benzer olanları anlatan, diğer sözlü–yazılı kaynakları hatırlayabilme. h. Benzer anlatımlar arasında biçim ve içerik

yönlerinden farklılıkları görebilme. 1. Aynı konular üzerinde, sözlü ve yazılı olarak kendi görüşlerini açıklayabilme. Bu sıralama ve esaslar nispetinde yapılacak bir dil ve edebiyat dersi ile doğru ve kolay anlaşılabilir bir anlatımın gerçekleştirilmesinde başarılı olunacaktır.

Ayrıca, geçmiş, şimdi ve gelecek kuşaklar arasındaki bağlantıyı sağlamak için okullarda öğrencilere anadilini sevdirerek, olanaklarıyla iyi tanınma ve kullanılmasını sağlayarak grup çalışmalarının yaptırılması, öğrencilerin birlikte hareket etmeleri, bilgiyi paylaşmalarını sağlayacak çalışmaların yaptırılması yukarıda bildirilen ve önemine değinilen iletişimin sağlanmasının gerçekleşmesi açısından son derece önemlidir. Sonrasında, sırasıyla şunların yapılmasının uygun olacağı kanısındayım:

Her öğretim döneminde Türkçe yazılı ve sözlü anlatım derslerinde sözcük ve kavram sayısının arttırılması hedeflenmelidir. Kavram, insan zihninin ulaştığı birtakım düşünce ve hayal kalıplarıdır. Kavram sayısının azlığı düşüncenin sınırlarını daraltır, yani kavramın eksik olması, düşüncenin, hayalin, duymanın yokluğu demektir. Bunlardan yoksun olmak demek, düşünce faaliyetinin gelişmemiş olması demektir. İlkel toplumlarda kavram sayısı sınırlıdır ve bu, kişinin benliğine, dış âleme ait kavramların sınırlılığı demektir. Gelişmiş toplumlarda ise düşünce detaylanmış, hayalin yani maddenin ötesine geçmiştir; insan, görmediği şeyi tahayyül ve tasavvur eder. Tahayyül ve tasavvur da medenî gelişmeyi sağlamaktadır. İcatların temelinde de tahayyül ve tasavvur vardır. O halde insanda gelişmeyi sağlayan iki ana unsur: 1. Düşünce, 2. Tahayyül ve tasavvurdur. Düşüncesi, tahayyülü kıt bir toplum gelişemez, çünkü, yaratıcılığı yoktur. Kültür ve dil kopukluğu, anlaşmayı, dolayısıyla belli değerler etrafında birleşmeyi aksatır. Dolayısıyla kavramın eksik olması durumunda çocuğun başkalarıyla anlaşmasını beklemek boşunadır.

Deyim, atasözü ve mecazların kullanımının sağlanması, cümle öğelerinin yerli yerinde kullanılması, cümlelerdeki uzunluk ve kısaltmaların anlamı zenginleştirme ve kısırlaştırması (çocuk kitaplarında, cümle uzunluğu konusunda bir standart olmamasına karşın, genelde 6-8 kelimelik cümle uzunluğunun uygun olduğu, resimli kitaplarda 8, düzyazı içeren kitaplarda 11 kelimeyi geçmemesi gerekliliği belirtilmektedir. 1967-1997 yıllarında yayımlanan çocuk kitaplarında cümlelerin kısaldığı görülmüştür. En kısa cümleler, roman-öykü cümleleri iken en uzun cümleler masallarda yer almaktadır. Buna karşın cümle uzunluğunda en büyük azalış, yine masal kitaplarında olmuştur. Özkan-Yılmaz, 2006: 771-775), hitap edatlarının, unvan sıfatlarının yerine, kişisine ve zamanına göre kullanılması, kullandırılması, argo kullanımının sakıncalarının aktarılması (1967-1997 yılları arasında yayımlanan çocuk kitaplarında argo sözcük kullanımının artmış olduğu gözlenmiştir. a.g.e, 2006: 775), yabancı sözcük kullanımı, bazı

çeviri cümlelerin kültür farkı dolayısıyla uygunsuzluğu (Size inanmıyorum! "Yalancılıkla suçlama"; Kendinize iyi bakın! "Kendinize bakmaktan âcizsiniz", vb. gibi), eksik öğeler dolayısıyla anlaşamama, didaktik cümle yapısı, Türkçe ders kitaplarında seçilen metinlerin bu konulara uygunluk ve uygunsuzluğu.

İyi bir anadili öğrenimi, çocuğun kendi kendisini tanımasının yanı sıra önceki kuşakları anlamasında, ulusal kültürün kazanılmasında, kültürü oluşturan unsurların özümsenmesinde birinci derecede önemlidir ve okuma, yazma, dinleme, konuşmadan oluşan dilin dört temel becerisi, herşeyden öte, eğitimle kazanılacak ve geliştirilecek bir beceridir. Savaşları kesecek, başları kestirebilecek kadar önemli olan bu becerilerin, sadece dil ve edebiyat derslerinde değil, bütün derslerde üzerinde hassasiyetle durulması gereken konular olduğu açıktır.

KAYNAKLAR

Baydur, Suat Yakup, *Dil ve Kültür,* Ankara 1964, Türk Dil Kurumu Yayınları.

Demircan, Ömer, *İletişim ve Dil Devrimi,* İstanbul 2000, Yaylım Yayıncılık.

Demirel, Özcan, Melek Şahinel, *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi,* Ankara, 2006, Pegem A Yayıncılık.

Feyzioğlu, Y., "Masallar Çocuklar İçin Neden Gereklidir?", *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri) 04-06 Ekim 2006* (Haz. Sedat Sever), Ankara, 2007, AÜ. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, s. 831-843.

Gökler, Bahar,"Gelişim Sürecinde Dilin Yeri ve Önemi; Dil Gelişimini Etkileyen Süreçler", *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri) 04-06 Ekim 2006* (Haz. Sedat Sever), Ankara, 2007, AÜ. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, s. 763-765.

Güz, Nüket, "İletişim ve Dil", *VIII. Dilbilim Kurultayı 27 Mayıs 1994*, İstanbul, 1994, İÜ. İletişim Fakültesi Yayınları, s. 3-4.

Kaplan, Mehmet, Kültür ve Dil, İstanbul, 2006, Dergâh Yayınları.

Özkan, N., B. Yılmaz, "Çocuk Kitaplarında Dil Sorunları", *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri) 04-06 Ekim 2006* (Haz. Sedat Sever), Ankara, 2007, AÜ. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, s. 767-778.

Selçuk, Ziya, *Eğitim Psikolojisi,* Ankara, 2008, Nobel Yayın Dağıtım.

Sever, Sedat, *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, Ankara, 2004, Anı Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Language occurs through the establishment of communication between generations. The strengthening of this bond will provide effective language training. Even if an agreement among them individuals who have difficulty created by the ancestors of culture, language and literature, its products (and sometimes even thirty or forty years ago) seem to be difficult to understand the wait. Well, then, our country is a bond between generations, Turkish education, provides a bridge to what extent the language gives? Are there any defects? How to troubleshoot? Moreover, in recent years as it was not thirty-forty years, ten years is considered a new generation emerged. Is one of the determinants of language that I wonder? It should be noted that self-recognition of the child's mother tongue instruction as well as a good understanding of previous generations, winning the national culture, the culture of assimilation of the elements is important in the first degree.

Psycho-linguistic theories of all human beings are genetically programmed to learn language in a way that indicates to the world. Normally, each child develops, learns the language. Each individual is an innate 'language has a winning Mechanism. Language of winning the mechanism, the language spoken around the child to internalize, understands the rules and then allows you to speak in accordance with the rules of grammar.

Humboldt native language of a nation, the identity, way of thinking, expression, determined by the color, from generation to generation, passed from person to person that believes that the presence of nature mirror the culture of a nation. (Feyzioğlu, 2006: 833)

Studies performed in these children 'linguistic edinç'in but' can be shown that lack of communication edinci'nin. This problem is actually Bernard Shaw 'Pygmallion' (Flower Girl) by compensating for the game shows how by examining the training. "Karagoz" shadow in the game, this opposition 'Hacivat' and 'Karagöz is reflected in the language. There is a kind of conversations would not be an agreement. Brought in solution, frozen Karagoz. After all, this is a problem of inequality. The differentiation of the revolutionaries of the Ataturk era bureaucrats 'Writing Revolution' Hacivat with pure non-smokers, with People's Houses in light of Karagöz, villagers humiliated Ottoman Turks had taken the training with the Village Institute.

The result determines the language of the existing type of social relationship. Today, the inability of the linguistic, academic language, in accordance with all kinds of communicative, cultural and scientific contexts, be removed by processing. Anatolian high schools and private school authorities were trying to sell the teaching of foreign languages, Turkish and show due regard to do I wonder? Suggestions Do you have a tolerance to listento?

Turkey, with the narrative function of language use (language) There is no distinction, taught, or not yet determined which measurements committed. However, the current power relations in the relational environment in all public areas in a separate way of expression, comments are rules. There is not a private or individual dimensions. "(Demir, 2000: 261-262)

A good first language learning, the child's own recognition of itself as well as the understanding of previous generations, winning the national culture, the culture of assimilation of the elements in the first degree is important, and reading, writing, listening, speaking of the four basic skills of language, above all, education is a skill gained and developed.

SAKARYA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ BİBLİYOGRAFYASI

(1- 20. SAYILAR)

Tuğba Demirtaş[*] **Betül Keray**[**] **Zehra Güden**[***]

Yazar soyadına göre

ABDÜSSELAM, Mustafa Serkan. Bk. Karal, Hasan.

ACAR, Cengiz. Bk. Bilgin, Tunay.

ACAT, M. Bahaddin. "Çoklu Zekâ Kuramı Perspektifinde Eğitim Teknolojisi Araçlarının Geliştirilmesi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (Ocak 2002), s. 109-117.

ADA, Şükrü, Adem İşcan. " İlk Okuma-Yazma Öğretimi Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Erzurum İli Örneği)", Sakarya *Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 14 (Ekim 2007), s.101-114.

ADA, Şükrü, Ahmet Ayık. "İlköğretim Okullarında Okul Kültürü", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 16 (Aralık 2008), s.26-39.

ADA, Şükrü. Bk. Alver, Birol.

ADAM, Hüdaverdi. "Acts of Man According to Ibn Arabi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (Nisan 2003), s. 148-166.

ADAM, Hüdaverdi. "İslam ve Spor", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 6 (Ekim 2003), s. 335-359.

ADIGÜZEL, Tufan, Yavuz Akpınar. "Computer Based Multıple Representations To Develop School Chıldren's Word Problem Solving Skılls", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (Ekim 2001), s. 379-389.

ADIYAMAN, Zehra. "Uzaktan Eğitim Yoluyla Yabancı Dil Öğretimi ", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (Ocak 2002), s. 420-425.

[*] Arş. Gör. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, tdemirtas@sakarya.edu.tr.
[**] Arş. Gör. Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü.
[***] SAÜ Türkçe Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi, TDE Öğretmeni..

AGAR, M. Emin. "Menkıbeleriyle Sadreddin-i Konevî", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 6 (Ekim 2003), s. 410-426.

AGAR, Mehmet Emin. "Hüseyin Ragıp' ın "Türkçe Öğretim Kitabı" Üzerine Bir İnceleme", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (Mart 2001), s. 66-74

AGAR, Mehmet Emin. "Türkçe Dersi Veren Öğretim Elemanlarının Sözlü ve Yazılı Anlatım Derslerindeki Etkililik ve Verimliliğinin Değerlendirilmesi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (Nisan 2003), s. 85-100.

AHUN, Arif. Bk. Aşkar, Petek.

AKBABA Altun, Sadegül. Bk. Aşkar, Petek.

AKBABA, Bülent. Bk. Şahingöz Mehmet.

AKBABA, Sırrı. Bk. Şahin, Mustafa.

AKBAŞ, Ahmet. "Biomedikal Teknoloji Eğitimi için Bir Mikroişlemcili Sistem Geliştirme Setinin Gerçekleştirilmesi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (Ocak 2002), s. 59-69.

AKBAYIN, Hasan. "Yeni Bir Eğitim Olgusu Olarak Web Tabanlı Eğitime Kısa Bir Bakış Kelime İşlemci Olarak Microsoft Word'ü Kullanan Yeni Bir Soru Bankası Programı(Archive M2000)", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (Ekim 2001), s. 208-213.

AKDENİZ, Ali Rıza. Bk. Saka, Arzu.

AKGÜN, Levent. Bk. İşleyen, Tevfik.

AKGÜN, Nuri. Bk. Karslı, M.Durdu.

AKGÜN, Özcan E.. Bk. Cengiz, Gönül.

AKIN, Ahmet ."Başarı Yönelimleri Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 12 (Ekim 2006), s.1-13.

AKKOYUNLU, Buket. Bk. Erdem Mukaddes.

AKPINAR, Ercan, Eylem Yıldız, Ömer Ergin. "Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Açık Uçlu Deney Tekniğine Yönelik Görüşleri", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 11 (Nisan 2006), s. 58-68.

AKPINAR, Yavuz, Volkan Bal, Uğur Başlantı. "An Interactive Procedural Environment For Learning Electromagnetic Waves And Radioactivity İn Secondary School: The Radiation World, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (Ekim 2001), s. 390-395.

AKPINAR, Yavuz. Bk. Adıgüzel, Tufan.

AKSOYALP, Yasemin. "21. Yüzyilda Okul Yöneticisinin Niteliği: Öğretim Liderliği", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* , 20 (Aralık 2010), s.141-152.

AKSOYALP, Yasemin. Bk. Tutkun, Ömer F.

AKSOYALP, Yasemin. Bk. Tutkun, Ömer F.

AKSU, Hasan Hüseyin. "Öğrenci Seçme Sınavına (Öss) Girecek Öğrencilerin Matematik İlgisi Üzerine Bir Çalışma", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 20 (Aralık 2010), s.43-58.

AKSU, Yasemin, Dilek Erduran Avcı. "Fen ve Teknoloji İle Sınıf Öğretmenlerinin Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum ve Görüşlerinin Belirlenmesi: Burdur İli Örneği", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 17 (Mayıs 2009), s.59-80.

ALAKOÇ, Zehra. "Genel Olarak Uzaktan Öğretim ve Konuya Öğretim Üyelerinin Bakış Açıları", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (Ekim 2001), s. 403-413.

ALKAN, Cevat. "Eğitim Teknolojisinin İkibinli Yıllarda Yapılandırılması", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (Ocak 2002), s. 9-13.

ALKAN, Mustafa, Hakan Tekedere. "Bilişim Toplumuna Doğru Bilişimci Eğitim", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (Ekim 2001), s. 309-315.

ALPTEKİN, Sebahaddin, Murat Demirbaş, Nihat Arıkan. "9. Sınıf Öğrencilerinin Fizik Dersine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 18 (Aralık 2009), s.1-10.

ALTIKARDEŞ, Aysun, Hayriye Korkmaz, Yılmaz Çamurcu. "Web Tabanlı Eğitimde Planlama ve Organizasyon", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (Ekim 2001), s. 396-402.

ALTUN, Mustafa. "Eski Metinlerde Bir Semantik İnceleme Örneği: Hikmet-Nâme", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 6 (Ekim 2003), s. 113-126.

ALTUN, Taner, Hülya Sancak. "Bilişim Teknolojilerinin Ders Aktivitelerinde Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüş Ve Yeterliklerinin İncelenmesi Üzerine Nitel Bir Araştırma", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (Mayıs 2010), s.170-195.

ALTUN, Taner, Hülya Sancak. "Bilişim Teknolojilerinin Ders Aktivitelerinde Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüş Ve Yeterliklerinin İncelenmesi Üzerine Nitel Bir Araştırma", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (Mayıs 2010), s.170-195.

ALVER, Birol, Mücahit Dilekmen, Şükrü Ada. "Üniversite Öğrencilerinin Akademik Değişkenlere Göre Psikolojik Belirtileri", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 17 (Mayıs 2009), s.249-274.

ARGON, Turkan, Demet Zafer. "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin İletişim Sürecinde Yaşadıkları Problemler (Nitel Bir Çalışma)", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 18 (Aralık 2009), s.99-123.

ARIKAN, Nihat, Murat Demirbaş. "Üniversite Öğrencilerinin Bilim Kurgu Hikayelerini Oluşturmada Etkilendiği Faktörlerin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 11 (Nisan 2006), s. 168-173.

ARIKAN, Nihat. Bk. Alptekin, Sebahaddin.

ARSLAN, Serhat. Bk. Eskicumalı, Ahmet.

ARSLAN, Serhat. Bk. Eskicumalı, Ahmet.

ASAN, H. Tezer. Bk. Çelebi, Nurhayat.

AŞKAR, Petek, Arif Altun, Sinan Olkun, Gülsen Bağcı Kılıç, Zülbiye Toluk, Sadegül Akbaba Altun. "İlköğretim Online: İlköğretim Alanında İlk Elektronik Dergi Çalışması", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (Ekim 2001), s. 359-363

ASLAN, A. Esra, Seval İmamoğlu. "Attachment Styles In Gifted Children Can Creativity Be Correlated?", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 17 (Mayıs 2009), s.38-58.

ASLAN, M. Metin. Bk. Ateş, Öznur.

ASLANARGUN, Engin. "Yerinden Yönetimler ve Eğitim", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 13 (Mayıs 2007), s.173-186.

ATABEK, Elif. Bk. Uluorta, Nurhan.

ATAİZİ, Murat. "Çevrimiçi (Online) Eğitimde Durumlu Öğrenme Yaklaşımlarının Uygulanması ", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (Ocak 2002), s. 275-282.

ATAMAN, Ayşegül. Bk. Çakıroğlu, Ahmet.

ATAYETER, Yıldırım. "Burdur Ve Isparta İl Merkezlerindeki Coğrafya Öğretmenlerinin Coğrafya Öğretmenliği Ve Coğrafya Öğretimi Hakkındaki Düşünceleri ", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (Ocak 2002), s. 404-419.

ATEŞ, Öznur, M. Metin Aslan. "İlköğretim Okul Yöneticilerin Öğretmenlerle İletişim Tarzları", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 13 (Mayıs 2007), s.55-74.

AVCI, Dilek Erduran. Bk. Aksu, Yasemin.

AYAS, Tuncay, Murat İskender. "Deprem Sonrası Çocuklarda Görülen Korkular", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 6 (Ekim 2003), s. 282-294.

AYAS, Tuncay. Bk. İskender, Murat.

AYDIN, Cengiz Hakan. "Çevrimiçi (Online) Eğitimi Bekleyen Tehlikeler", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (Ocak 2002), s. 101-108.

AYDIN, Levent. Bk. İskender, Murat.

AYDIN, Muhammed. "Çocuk Eğitiminde Kur'an Kıssalarının Önemi", Sakarya *Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 14 (Ekim 2007), s.69-76.

AYDIN, Muhammed. "Kur'an ve Sünnet'e Göre Çocuk Eğitiminde Ödül ve Ceza", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 13 (Mayıs 2007), s.75-87.

AYDIN, Sinan. "İş Birliğine Dayalı Öğrenmenin Lineer Cebir I Dersinde Akademik Başarı Üzerinde Etkisi (Yüzüncü Yıl Üniversitesi Örneği), *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 17 (Mayıs 2009), s.156-168.

AYIK, Ahmet. Bk. Ada, Şükrü.

AYKAÇ, Fatma. Bk. Şahin, Mustafa.

BAÇLIN, Mehmet. Bk. Görgülüer, Celal.

BAĞCI KILIÇ, Gülsen. Bk. Aşkar, Petek.

BAHADIR, Habibe. Bk. Koray, Özlem.

BAL, Volkan. Bk. Akpınar Yavuz.

BALKAN, Fatime. Bk. Kıyıcı, Mübin.

BALOĞLU, Mustafa. "Yüksek ve Düşük Başarılı Öğrencilerin Eleştirisel Düşünce Becerisi Puanları Açısından Farklılıkları", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 6 (Ekim 2003), s. 107-112.

BARUT, Yaşar. Bk. Şar, Ali Haydar.

BAŞARAN, Mustafa. "Öğretim Kademesine Göre Öğrencilerin Hikâye Unsurlarına İlişkin Beklentileri", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 20 (Aralık 2010), s.120-140.

BAŞER, Fatma Adile. "Müziğin Okul Öncesi Dönemde Çocuk Gelişimine Katkısı", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 8 (Ekim 2004), s. 271-284.

BAŞLANTI, Uğur. Bk. Akpınar Yavuz.

BAYDİL, Bilgehan. "Hükümet Programları Açısından Türk Spor Politikaları (1980-2003)", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 11 (Nisan 2006), s.81-91.

BAYRAKÇI, Mustafa. "Sosyal Öğrenme Kuramı ve Eğitimde Uygulanması", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 14 (Ekim 2007), s.198-210.

BAYRAKTAR, Betül. Bk. İskender, Murat.

BAYRAKTAR, Işık, Çetin Yaman, Mutlu Türkmen. "Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 12 (Ekim 2006), s.14-24.

Baytak, Ahmet. Bk. Karadüz, Adnan

BAYTEKİN, Çetin, Mübin Kıyıcı, M. Barış Horzum. "Okul Deneyimi I Dersinin Öğrenme Ve Öğretme Ders Teknolojisi Açısından Saptanması (Öğretmen Ve Öğretmen Adaylarının Görüş Birlikteliği) (Kocaeli Örneği)", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (Ocak 2002), s. 16-39.

BAYTEKİN, Çetin. "Çağdaş Sınıf ve Bilgisayar Sınıf Ortamı", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (Temmuz 2001), s. 120-133.

BAYTEKİN, Çetin. "Öğrenme-Öğretmede Karınca Yöntemi Tekniği Ve Stratejisi" , *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (Ocak 2002), s. 87-100.

BEKTAŞ, Mustafa. "Hayat Bilgisi Dersinde Öğrencilerin Farklı Baskın Zeka Gruplarında Yer Almalarının Proje Başarıları ve Tutumlarına Etkisi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 15 (Nisan 2008), s.111-126.

BEKTAŞ, Mustafa. "Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 14 (Ekim 2007),s.175-183.

BEŞOLUK, Şenol. Bk. Gündüz, Basri.

BETİL, İbrahim. "Sosyal Sorumluluk Projeleri ve Üniversiteler", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (Ocak 2002), s. 14-15.

BHAT, Vinayak K. Bk. Ganihar, Noorjahan.

BIÇAKÇI, Nur. "İlköğretim Birinci Kademe Sanal Ders Uygulama Program Örneği", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (Ekim 2001), s. 342-345.

BİLGİN, İbrahim, Azade Toksoy. "Yaparak-Yaşayarak Öğrenme Etkinliklerinin Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 13 (Mayıs 2007), s.161-172.

BİLGİN, Tunay, Cengiz Acar. "İlköğretim II. Kademede Matematik Konularının Öğretiminde Aktif Öğrenme Yöntemlerinin Kullanımını Yaygınlaştırma", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 14 (Ekim 2007), s.115-130.

BOZGEYİKLİ, Hasan. Bk. Işıklar, Abdullah.

BOZGEYİKLİ, Hasan. Bk. Işıklar, Abdullah.

BOZKAYA, Müjgan. "Ders Kitaplarının Tasarımı; Bireyselleştirilmiş Öğrenme İlkelerine Göre Açıköğretim Fakültesi Ders Kitapları Örneği ", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (Ocak 2002), s. 296-304.

BOZKURT, Orçun. Bk. Darçın, Emine Selcen.

BULGURCU, Hüseyin, Fahrettin Kapusuz. " İklimlendirme Ve Soğutma Eğitimi İçin Geliştirilen Bilgisayar Destekli Ders Sunumları", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (Ekim 2001), s. 225-229.

BÜTÜN, Erhan, Meryem Şen. "Teknik Eğitimde Problem Tabanlı Öğrenme", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (Ekim 2001), s. 128-132.

BÜTÜN, Erhan, Meryem Şen, Refik Şanlı. "Instructional Technology Technologist" *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (Ekim 2001), s. 147-150.

BÜTÜNER, Suphi Önder. "Bir Anlamlı Öğrenme Aracı Olan Zihin Haritalarına Yönelik Öğrencilerin Görüşleri ve Tutumları", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 11 (Nisan 2006), s. 128-140.

BUYRUKCU, Fevzi. Bk. Yıldız, Kaya.

ÇAKIR, İsmail. "Climbing the Mountain of Language: Grammar", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 10 (Ekim 2005), s. 42-48.

ÇAKIR, Turan. "Çocukta Dil Gelişimi ve Kuramsal Yaklaşımlar", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 6 (Ekim 2003), s. 139-163.

ÇAKIR, Turan. "Okul Öncesi Eğitim Kurumları Çok Boyutlu Denetsel Etkililik Modeli Ölçeği (Oçdem)'in Geliştirilmesi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (Ekim 2004), s. 285-302.

ÇAKIROĞLU, Ahmet, Ayşegül Ataman. "Üstbilişsel Strateji Öğretiminin Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyi Düşük Öğrencilerde Erişi Artırımına Etkisi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 16 (Aralık 2008), s.1-13.

ÇALIŞKAN, Hasan. "Online(Çevrimiçi) Öğretimin Tasarımı", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (Ocak 2002), s. 198-203.

ÇALLI, İsmail, Aytekin İşman, Orhan Torkul. "Sakarya Üniversitesi'nde Uzaktan Eğitimin Dünü Bugünü Ve Geleceği", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 3 (Ekim 2001), s. 1-8.

CAMADAN, Fatih. Ahmet Duysak. "Farklı Programlardaki Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması: Rize Üniversitesi Örneği", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 20 (Aralık 2010), s.30-42.

ÇAMURCU. Yılmaz. Bk. Altıkardeş, Aysun.

CAN, Talip. "Eğilim Fakültesi Öğrencilerinin Materyal Kullanma Düzeyleri", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (Ocak 2002), s. 374-399.

CAN, Yusuf. Bk. Soyer, Fikret.

CAN, Yusuf. Bk. Soyer, Fikret.

Çelebi, Nurhayat, H. Tezer Asan. "İlköğretim ve Lise Öğrencilerine Yönelik Şiddet ve Tacizle İlgili Bir Araştırma", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 17 (Mayıs 2009), s.130-155.

ÇELİK Hülya, Ahmet Katılmış, Ersin Topçu, "Yazılı Ve Görsel Basında Yer Bulan İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi Kapsamındaki Bazı Kavramların Öğrenci Görüşleriyle Değerlendirilmesi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (Mayıs 2010), s.100-123.

ÇELİK, HÜLYA, Ahmet Katılmış, Ersin Topçu, "Yazılı Ve Görsel Basında Yer Bulan İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi Kapsamındaki Bazı Kavramların Öğrenci Görüşleriyle Değerlendirilmesi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (Mayıs 2010), s.100-123.

CENGİZ, Candan. "Kitap Tanıtma: Genel Fizik I: Newtoncu Kuvvete Hareket Teorisi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 18 (Aralık 2009), s.191-192.

CENGİZ, Gönül, Özcan E. Akgün, Osman Titrek. "Ortaöğretim Kurumu Tercihinde Öğrencilerle İlgili Faktörlerin Etkisi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 13 (Mayıs 2007), s.98-114.

ÇEREZCİ, Osman, Aytekin İşman, Ergün Öztürk, Mübin Kıyıcı. "Cep Telefonlannin Çocuklar Üzerinde Sağlik Etkisi Milli Egitim Bakanlığımıza ve Velilerimize Düşen Görevler"*, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (Mart 2001), s. 75-84.

CERİT, Yusuf. Bk. Karslı, M.Durdu.

ÇETİNKAYA, Nuray. "Uzaktan Eğitimde Dexar", Sakarya *Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (Ocak 2002), s. 123-126.

ÇIBIK, Ayşe Sert. Bk. Darçın, Emine Selcen.

ÇOLAK, Tuğba Seda. "Genel Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygı Düzeyleri ve Anne- Baba Tutumları", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 17 (Mayıs 2009), s.81-95.

ÇOLAK, Tuğba Seda. "Kitap Tanıtma", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 17 (Mayıs 2009), s.294-295.

CÖMERT, Suzan. "Okulöncesi Eğitim Programı Hakkında Öğretmen Görüşleri ve Uygulamaları", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 6 (Ekim 2003), s. 164-176.

COŞKUN, Yemliha, Ayşe Kurnaz. "İlköğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı ve Akran Baskısı Düzeyi İlişkisi Üzerine Bir İnceleme", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 17 (Mayıs 2009), s.112-129.

COŞKUN, Zehra. Bk. Eskicumalı, Ahmet.

COŞKUN-KESKİN, Sevgi, Yusuf Keskin. "İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Haklarını Bilme Düzeylerinin Araştırılması", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 16 (Aralık 2008), s.108-121.

ÇÖTOK, Nesrin Akıncı. "Bilgi Toplumunda Eğitim Olgusu", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 10 (Ekim 2005), s. 31-41.

ÇÖTOK, Nesrin Akıncı. "Edward Said'de Entelektüelin Belirlenimi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 12 (Ekim 2006), s.34-44.

DABAJ, Fahme. Bk. İşman, Aytekin.

DAHRENDORF, Ralf. "İşbölümü", Çev.: Talip Tuztaş, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (Nisan 2003), s. 186-196.

DARÇIN, E. Selcen. "Biyoteknoloji Dünyasındaki Yerimiz", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 6 (Ekim 2003), s. 305-314.

DARÇIN, Emine Selcen, Ahmet Turan Orhan, Orçun Bozkurt, Süleyman Yaman. "Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Ozon Tabakası Hakkındaki Algılama Düzeylerinin İncelenmesi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 10 (Ekim 2005), s. 106-116.

Darçın, Emine Selcen, Ayşe Sert Çıbık. "Sosyo-Ekonomik Durumlarına Göre İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Hava Kirliliği Konusundaki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 17 (Mayıs 2009), s.184-205.

DAŞKAYA, İbrahim. "Epistemik Mantığın İki Terimi Üzerine: Bilgi ve İnanç", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (Nisan 2003), s. 167-185.

DAŞKAYA, İbrahim. "Hegel'in Tarih Felsefesi ile Collingwood'un Tarih Tasarımının Karşılaştırılması", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 6 (Ekim 2003), s. 386-409.

DAŞKAYA, İbrahim. "Quine'nin Davranışçı Anlam Kuramı Üzerine Saptamalar", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (Ekim 2004), s. 440-461.

DEDE, Yüksel. Bk. Peker, Murat.

DEMİR, Ahmet. Bk. İşbulan, Onur.

DEMİR, Kenan. Bk. Yıldırım, M.Zeki.

DEMİRAĞ, Selma. Bk. Şahin, Mustafa.

DEMİRAY, Uğur. Bk. Erkan,Yüksel.

DEMİRAY, Uğur. Bk. İşman, Aytekin.

DEMİRBAŞ, Murat. Bk. Alptekin, Sebahaddin.

DEMİRBAŞ, Murat. Bk. Arıkan, Nihat.

DEMİRCAN, Candemir. "Çocuk Edebiyatı Konulu Lisansüstü Çalışmalar İle İlgili Bir Durum Araştırması", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 13 (Mayıs 2007), s.23-35.

DEMİREL, Özcan. Bk. Kaya, Zeki.

DEMİREL, Zeynep. Bk. İşbulan, Onur.

DEMİRLİ, Cihat. Bk. Gürol, Mehmet.

DEMİRTAŞ, Tuğba, Betül Keray, Zehra Güden "Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Bibliyografyası (1-20. Sayılar)", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 20 (Aralık 2010), s.163-231.

DEMİRTAŞ, Tuğba. " Kitap Tanıtımı: Kavram Haritalarıyla Dil Bilgisi Öğretimi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (Mayıs 2010), s.196-197.

DİLEKMEN, Mücahit. Bk. Alver, Birol.

DİLİDÜZGÜN, Şükran. "Yapılandırmacı Yaklaşımla Hazırlanan İlköğretim Türkçe Öğretim Programı ve Ders Kitaplarında Metin-Odaklı Görevlerin Yeri", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 17 (Mayıs 2009), s.275-290.

DİNÇ, Erkan. Bk. Torun, İshak.

DiNÇER, Murat. "Ted İstanbul Koleji Vakfı Özel İlköğretim Okulu Öğrencilerinin İnternetten İzleyecekleri Sanal Fen Bilgisi Dersleri Üzerine Çalışmalar", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (Ekim 2001), s. 302-308.

DOĞAN, Cihangir, Mehmet Sait Doğan. "Kazakistanda Üniversite Gençliğinin Alkol ve Uyuşturucu Kullanması", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (Ekim 2004), s. 462-483.

DOĞAN, Enfel. "İstanbul (Erkek) Lisesi'nin Kurucusu Mehmed Nadir Bey'in Öğretmenlik Mesleği ve Öğretim Yöntemleri İle İlgili Görüş ve Önerileri", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 14 (Ekim 2007), s.142-160.

DOĞAN, M. Said. "Öğretmen Öğrenci İlişkileri", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 9 (Nisan 2005), s. 22-33.

DOĞAN, M. Sait. "Sağlık Sosyolojisi Açısından Türkiye' de Sağlık Planlaması" , *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 2 (Temmuz 2001), s. 86-100.

DOĞAN, Mehmet Sait. Bk. Doğan, Cihangir.

DOĞAN, Tayfun, Tarık Totan, Fatma Sapmaz. "Üniversite Öğrencilerinde Benlik Saygısı ve Sosyal Zeka", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 17 (Mayıs 2009), s.236-248.

DÜNDAR, Mustafa Şahin. "İnternet Destekli Asenkron Kimya Egitimi (IDEAK)",

DÜNDAR, Hakan. Bk. Kandemir, Mehmet.

DURMUŞ, Soner. "Rasyonel Sayılarla Bölme İşlemini İlköğretim Öğrencilerinin Algılayışları", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 9 (Nisan 2005), s.97-109.

Duysak, Ahmet. Bk. Camadan, Fatih.

DUYSAK, Ahmet. Bk. İpek, Cemalettin.

DÜZCAN, Fatma. "Kitap Tanıtma: Türkiye Türkçesi Üzerine Araştırmalar", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 16 (Aralık 2008), s.192-195.

EKŞİOĞLU, Subhan. "Okul Türüne Göre Lise Öğrencilerinin Öss Başarılarını Etkileyen Zihin Dışı Faktörler", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 10 (Ekim 2005), s. 70-80.

EMİR, Serap. Bk. Kanlı, Esra.

ERDEM, Mukaddes, Buket Akkoyunlu. "Sosyal Bilgiler Kapsamında Beşinci Sınıf Öğrencileriyle Yürütülen Ekiple Proje Tabanlı Öğrenmenin Etkililiği Üzerine Bir Çalışma", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (Ekim 2001), s. 95-100.

ERDEN, Orhan, Bk. Şenel, Ahmet.

ERDOĞAN, Barış. Bk. Özdener, Nesrin.

ERDOĞAN, Duygu Gür, Meriç Kanbur Tuncel. "Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerine Göre İlköğretim Öğretmenlerinde Yapılandırmacı Öğrenme İle İlgili Gözlenen Yeterlilikler", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 16 (Aralık 2008), s.91-107.

ERDOĞDU, Yüksel. "Ana-Baba Tutumları ve Öğretmen Davranışları İle Öğrencilerin Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 14 (Ekim 2007), s.33-46.

ERGİN, Ömer. Bk. Akpınar, Ercan.

ERGİNER, Aysun. "Zorunlu Eğitimde Oniki Yıla Doğru", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 11 (Nisan 2006), s. 174-186.

ERGÜLEN, Ahmet. Bk. Torun, İshak.

ERKAN, Yüksel, Uğur Demiray, Berrin Özkanal. "Anadolu Üniversitesi Uzaktan Eğitim Sisteminde İletişim Merkezi Uygulaması", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (Ocak 2002), s. 146-156.

ERKESKİN, Müşvika "Türk Hava Yollan Eğitim Merkezinde Eğitim Teknolojisi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (Ekim 2001), s. 316-322.

EROĞLU, Erol. "Eğitim Teknolojisinin Tarihî Gelişimi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (Ekim 2001), s. 174-188.

ERSOY, Seher. "Çocuklara Para Yönetimini Öğretmede Ebeveyn Rehberliği", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 15 (Nisan 2008), s.140-157.

ERSÖZLÜ, Zehre Nur. Bk. Güçlü, Yüksel.

ERTAN Kantos, Züleyha. Bk. Taşdan, Murat.

ESKİCUMALI, Ahmet, Duygu Gür Erdoğan, Serhat Arslan. "Velilerinin Yeni İlköğretim Programına İlişkin Görüşleri", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (Mayıs 2010), s. 30-45.

ESKİCUMALI, Ahmet, Duygu Gür Erdoğan, Serhat Arslan. "Velilerinin Yeni İlköğretim Programına İlişkin Görüşleri", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (Mayıs 2010), s. 30-45.

ESKİCUMALI, Ahmet, Zehra Coşkun. "Eğitim ve Toplumsal Cinsiyet: Okul Öncesi Dönemde Cinsiyet Rollerinin Öğrenilmesi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (Nisan 2003), s. 1-26.

ESKICUMALI, Ahmet. "Ailenin Sosyo-Ekonomik Ve Eğitim Düzeyleri ile Çocukların Problem Çözme Yetenekleri Arasındaki İlişki", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (Mart 2001), s. 160-182.

ESKİCUMALI, Ahmet. "Eğitim Programlarının Politik, Ekonomik ve Kültürel Boyutları", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 6 (Ekim 2003), s. 36-59.

ESKICUMALI, Ahmet. "Eğitim Ve Sosyal Değisme: Türkiyenin Değişim Sürecinde Egitimin Rolü", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (Mart 2001), s. 105-124.

ESKİCUMALI, Ahmet. "Ögretmen Eğitimi Ve Eğitim Sosyolojisi Dersleri", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (Mart 2001), s. 29-35.

ESKİCUMALI, Ahmet. "The Sociology Of Educatıonal Technology", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (Ocak 2002), s. 44-49.

ESKİCUMALI, Ahmet. Bk. Yaman, Erkan.

FLOURNOY, Don. "Telecommunications Technologies In Distance Learning", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (Mart 2001), s. 36-54.

FRANKLİN, Teresa. " The Instructional, Technical, And Psychological Perspectives Of Faculty Building Online Courses İn Cohort Settings", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (Ekim 2001), s. 196-201.

GANİHAR, Noorjahan N., Vinayak K. Bhat. "Correlates of Total Quality Culture in Teacher Education Colleges", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (Ekim 2004), s. 303-330.

GEZGİN, Ulaş Başar. "Herbert A.Simon (1916-2001) Üzerine", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (Ekim 2001), s. 374-378.

GİRGİNER, Nuray. Bk. Özkul, A.Ekrem.

GÖÇMEN, Gülşah Başol. "Meta-Analizin Genel Bir Değerlendirmesi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 6 (Ekim 2003), s. 209-215.

GÖÇMENLER, Güzin. "Uzaktan Eğitim Teknolojileri Ve Çağdaş Yönelimler", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (Ocak 2002), s. 164-175.

GÖÇMENLER, Güzin. Bk. Keser, Hafize.

GÖRGÜLÜER, Celal, Mehmet Balçın. "Öğrencilerin Lisans Eğitimi Sürecinde Var Olan Bazı Faktörlere İlişkin Atıfları", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 15 (Nisan 2008), s.16-29.

GRAVES, Norman J. "Coğrafi Eğitimin Uluslararası Görünümü", Çev.: Yüksel Güçlü, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 6 (Ekim 2003), s. 440-448.

GÜÇLÜ, Yüksel, Zehre Nur Ersözlü. "İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları ve Hatırda Tutma Düzeylerine Etkisi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (Ekim 2004), s. 331-344.

GÜÇLÜ, Yüksel. "Köyceğiz Fethiye Kıyı Kuşağında İklim Koşullarının Turizm Faaliyetleri Açısından Değerlendirilmesi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (Temmuz 2001), s. 69-85.

GÜÇLÜ, Yüksel. "Köyceğiz-Kalkan Kıyı Bölgesi ve Yakın Çevresinde Nüfusun Değişim Özellikleri", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (Nisan 2003), s. 133-147.

GÜÇLÜ, Yüksel. "Thornthwaite ve Erinç İndislerine Göre Köyceğiz-Fethiye Yöresinin İklim Tipleri", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 6 (Ekim 2003), s. 228-239.

GÜDEK, Bahar. "Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Giriş/Özel Yetenek Sınavına Giren Adayların Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 18 (Aralık 2009), s.147-166.

Güden, Zehra. Bk. DEMİRTAŞ, Tuğba

GÜLAY, H. Ersin, Gülten Hergüner. "Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İş Doyum Düzeyleri", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 12 (Ekim 2006), s.25-33.

GÜLEÇ, İsmail. "Anonim Halk Edebiyatının Tasnifine Dair Bir Öneri", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 14 (Ekim 2007), s.47-58.

GÜLEÇ, İsmail. "Tekke Edebiyatı mı, Türk Tasavvuf Edebiyatı mı?", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 17 (Mayıs 2009), s.206-219.

GÜLEÇ, İsmail. "Yahya Kemal'de Lamiî Çelebi Etkisi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 16 (Aralık 2008), s.167-176.

GÜMÜŞ, Agah. Bk. İşman, Aytekin.

GÜNDÜZ, H. Basri, Ayhan Ural. "Benchmarking Yönteminin Eğitim Örgütlerine Uygulanabilirliği", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(Temmuz 2001), s. 44-52.

GÜNDÜZ, Basri, Şenol Beşoluk. "Türk Ortaöğretim Sisteminde Mesleki ve Genel Eğitim İkilemi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 15 (Nisan 2008), s.42-60.

GÜNDÜZ, Hasan Basri, Emine Tangut. "Performans Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 9 (Nisan 2005), s. 1-21.

GÜNDÜZ, Hasan Basri, Mehmet Ali Hamedoğlu. "İlköğretimde Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarında Görülen Yönetsel Engeller (Sakarya İli Örneği)", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 5 (Nisan 2003), s. 27-48.

GÜNDÜZ, Hasan Basri, Mehmet Ali Hamedoğlu. "Liselerde Sayısal Kopuş (Sakarya İli Örneği)", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 6 (Ekim 2003), s. 214-245.

GÜNDÜZ, Hasan Basri, Meral Şahin. "Özel Ortaöğretim Öğretmenlerinin Kariyer Gelişim Sorunları (Sakarya İli Örneği)", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 10 (Ekim 2005), s. 90-105.

GÜNDÜZ, Hasan Basri, Yavuz Yılmaz. "Hizmetöncesi Eğitimlerine Göre Sınıf Öğretmenlerinin İşdoyum Düzeyleri", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 6 (Ekim 2003), s. 60-80.

GÜNDÜZ, Hasan Basri. "Öğretmenlerin Sözleşmeli İstihdamı ve Durumlarına İlişkin Sözleşmeli Öğretmenlerin Görüşleri", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 16 (Aralık 2008), s.40-60.

GÜNDÜZ, Hasan Basri. Bk. Karslı, M.Durdu.

GÜNDÜZ, Hasan Basri. Bk. Karslı, Mehmet Durdu.

GÜNDÜZ, Mustafa. Bk. Özkan, Recep.

GÜR ERDOĞAN, Duygu. Bk. Eskicumalı, Ahmet.

GÜR ERDOĞAN, Duygu. Bk. Eskicumalı, Ahmet.

GÜR, Hülya. Bk. Karaca, Denizhan.

GÜR, Hülya. "A One Year Study Of Prospective Teachers' Experiences Of Computers", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (Ekim 2001), s. 214-224.

GÜR, Hülya. "İlköğretim Okullarında Alınan Bilgisayar Dersinin Doğurguları: Balıkesir Örneği ", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (Ocak 2002), s. 215-222.

GÜRBÜZ, Rıza. "Meslek Yüksekokulları Ve Uzaktan Öğretim Two Year Colleges And Distance Leamıng" *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (Ekim 2001), s. 364-371.

GÜROL, Aysun. Bk. Tezci Erdoğan.

GÜROL, Mehmet, Cihat Demirli. "Uzaktan Eğitimde Oluşturmacı Tasarım Ve Uygulanması (Constructivist Instructional Design And Implications İn Distance Education)", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (Ekim 2001), s. 291-301.

GÜROL, Mehmet, Tuncay Sevindik. "Fırat Üniversitesi Öğretim Elemanlarının İnternet Kullanım Düzeyleri Ve Görüşlerinin Belirlenmesi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (Ekim 2001), s. 283-290.

HAMEDOĞLU, Mehmet Ali. Bk. Gündüz, Hasan Basri.

HAMEDOĞLU, Mehmet Ali. Bk. Gündüz, Hasan Basri.

HAMEDOĞLU, Mehmet Ali. Bk. Karslı, M.Durdu.

HAMEDOĞLU, Mehmet Ali. Bk. Yaman, Erkan.

HANÇER, Ahmet Hakan, Necati Yalçın. "Fen Eğitiminde Yapılandırmacı Yaklaşıma Dayalı Bilgisayar Destekli Öğrenmenin Problem Çözme Becerisine Etkisi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 14 (Ekim 2007), s.91-100.

HANÇER, Ahmet Murat. "Uzaktan Eğilim İle Depreme Hazırlık Eğitimi Ve Türkiye Uygulamaları", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (Ocak 2002), s. 40-43.

HANÇER, Ahmet Murat. "Uzaktan Eğitim İle Mıcrosoft Yazılımlarının Etkin Kullanımı Ve Türkiye Uygulamaları", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (Ocak 2002), s. 70-74.

HAYIR, Meryem. "Avrupa Birliği-Türkiye İlişkileri (Halkın ve Sanayicilerin AB Konusundaki Düşünceleri)", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 6 (Ekim 2003), s. 240-256.

HAYIR, Meryem. "Göç ve Göçe Bağlı Olarak Kentsel Yaşama Bağlı Olan Bireylerin Yaşantılarındaki Değişiklikler: Yenibosna Örneği", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (Ekim 2004), s. 484-499.

HERGÜNER, Gülten, Salih Koşu. "Türklerde Kültürel ve Sosyal Bütünleşme Açısından Sporun Önemi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (Nisan 2003), s. 197-212.

HERGÜNER, Gülten. Bk. Gülay, H. Ersin.

HERGÜNER, Gülten. Bk. Yaman, Metin.

HORZUM M.Barış. Bk. Baytekin Çetin.

HORZUM, Mehmet Barış. "Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının İnternet Destekli Eğitime Yönelik Düşünceleri", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 6 (Ekim 2003), s. 246-262.

HORZUM, Mehmet Barış. "Uzaktan Eğitimde Uzaklığın Boyutları Ve Tasarımı: Coğrafi Uzaklığa Karşın Transaksiyonel (Psikolojik Ve İletişimsel) Uzaklığın Azaltılması", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 20 (Aralık 2010), s.95-119.

İLERİ, Zeynep. " Kitap tanıtma: Otantik Öğrenme**",** *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 20 (Aralık 2010), s.232.

İLĞAN, Abdurrahman. "Türkiye'de Vakıf Üniversiteleri", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 11 (Nisan 2006), s. 152-167.

ILGAR, Rüştü. "The Negative Effects Over Education Caused by Geographical Conditions", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 10 (Ekim 2005), s. 117-123.

İMAMOĞLU, Seval. Bk. Aslan, A. Esra.

İPEK, Cemalettin, İbrahim Sağlam, Ahmet Duysak. "Sınıf ve Aday Sınıf Öğretmenlerinin Yenilenen İlköğretim Programlarına Bakışı", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 14 (Ekim 2007), s.184-197.

İPEK, İsmail. "Bilgisayarla Öğretim Programı (BÖP) Ve Materyal Tasarımı: Akış Şemaları Ve Stratejiler", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (Ocak 2002), s. 261-274.

İPEK, İsmail. "Bilgisayarla Öğretim Programı (BÖP) Tasarımı, Geliştirme Ve Adaptasyonlar ", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (Ocak 2002), s. 223-237.

İŞBULAN, Onur, Zeynep Demirel, Ahmet Demir. "Türkçe Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin İnternet Kullanma Yeterlilikleri (Sakarya Üniversitesi Örneği)", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 13 (Mayıs 2007), s.148-160.

İŞCAN, Adem. Bk. Ada, Şükrü.

IŞIK, Adem. "Karadeniz Bölgesinde Eskiçağ Halkları", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 16 (Aralık 2008), s.177-183.

IŞIKLAR, Abdullah, Hasan Bozgeyikli. "İlköğretim Öğrencilerinin Kariyer Gelişimlerinin Demografik Faktörler Açısından İncelenmesi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (Mayıs 2010), s.10-29.

IŞIKLAR, Abdullah, Hasan Bozgeyikli. "İlköğretim Öğrencilerinin Kariyer Gelişimlerinin Demografik Faktörler Açısından İncelenmesi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(Mayıs 2010), s.10-29.

İSKENDER, Murat, Erkan Yaman, Levent Aydın. "İlköğretim Okulu Yöneticilerinde Tükenmişlik", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 13 (Mayıs 2007), s.36-54.

İSKENDER, Murat, Erkan Yaman. "İlköğretim Müfettişlerinin Rehber Öğretmenlere Yönelik Rehberlik Rolleri", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (Ekim 2004), s. 398-414.

İSKENDER, Murat, Tuncay Ayas. "Deprem Sonrası Stres Bozukluğu ve Başa Çıkma Tutumlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (Nisan 2003), s. 49-62.

İSKENDER, Murat. Bk. Ayas, Tuncay.

İSKENDER, Murat. Bk. Koç Mustafa.

İŞLEYEN, Tevfik, Levent Akgün. "Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Olasılık Dersini Kavrama Düzeyleri", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 11 (Nisan 2006), s. 50-57.

İŞMAN Aytekin. Bk. Çallı İsmail.

İŞMAN, Aytekin, Fahme Dabaj, Agah Gümüş. "İletişim Eğitiminde İnternet Bağımlılığı", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (Ekim 2004), s. 345-366.

İŞMAN, Aytekin, Uğur Demiray. "History Of Distance Education", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (Mart 2001), s. 85-104.

İŞMAN, Aytekin. "Bilgisayar ve Eğitim", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (Temmuz 2001), s. 1-34.

İŞMAN, Aytekin. "Improving Graduate Learning with New Instructional Design Model", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 9 (Nisan 2005), s. 75-85.

İŞMAN, Aytekin. "Sakarya İli Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojileri Yönündeki Yeterlilikleri", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (Ekim 2001), s. 9-40.

İŞMAN, Aytekin. "Teknolojinin Felsefi Temelleri", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (Mart 2001), s. 1-19.

İŞMAN, Aytekin. Bk. Çerezci, Osman.

JAFRİNN, Manuel. "Learning İn The Knowledge Economy: The Role Of Technology", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (Ocak 2002), s. 362-367.

JAHİÇ, Nadira. Bk. Yımaz, Engin.

KABAKÇI, Işıl. "İnternet'le Öğretimin Yararları Ve Sınırlılıkları", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (Ekim 2001), s. 69-74.

KALFA DEMİREL, Funda. Bk. Keser, Hafize.

KANDEMİR, Mehmet, Hakan Dündar. "Duygusal Okuryazarlık ve Duygusal Okuryazar Öğrenme Ortamları", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 16 (Aralık 2008), s.83-90.

KANLI, Esra, Serap Emir. "Fen ve Teknoloji Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenmenin Üstün Zekalı ve Normal Öğrencilerin Motivasyon Düzeylerine

Etkisi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 18 (Aralık 2009), s.42-61.

KAPLAN, Filiz. Bk. Makbuloğlu, Linnar Tuğba,

KAPLAN, Muhittin. Bk. Torun, İshak.

KAPUSUZ Fahreddin. Bk. Bulgurcu Hüseyin.I

KARA, Ahmet. Bk. Özden, Mustafa.

KARA, Yılmaz. "Eğitim Yazılımları Değerlendirme Ölçeği (EYDÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 14 (Ekim 2007), s.77-90.

KARAAĞAÇLI, Mustafa. "Açıköğretim Lisesi Yapısal İşleyiş Süreçlerinde Teknoloji Kullanımı Ve Etkileşimli Teknolojiler Gereksinimi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (Ekim 2001), s. 250-264.

KARABACAK, Kerim. "Akademik Koçluk Sisteminin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 20 (Aralık 2010), s.81-94.

KARACA, Denizhan, Hülya Gür. "Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Öğrencilerinin Bilgisayar Laboratuarını Etkin Kullanımı", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (Ocak 2002), s. 118-122.

KARADAĞ, Zekeriya. "Bilgisayar Destekli Eğitim (BDE) 'de Vizyon", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (Ekim 2001), s. 414-418.

KARADÜZ, Adnan**.** Ahmet Baytak**"**Teknoloji Destekli Öğretimin Türkçe Eğitimi Bölümü Öğrencileri Tarafından Nasıl Algılandığının İncelenmesi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 20 (Aralık 2010), s.7-29.

KARAKUŞ, Rahmi. "Eğmenin Gerekçesi Nedir?", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (Ekim 2004), s. 500-509.

KARAKUZU, Melih, Selçuk Karaman. "Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Dersi Tasarımında Öğrenci Özellikleri", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 6 (Ekim 2003), s. 81-90.

KARAL, Hasan, Mustafa Serkan Abdüsselam. "Matematik Derslerinde Kullanılabilecek Bir Öğretim Yazılımı Geliştirme Çalışması", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 18 (Aralık 2009), s.124-146.

KARAMAN, Selçuk. Bk. Karakuzu, Melih.

KARATAŞ, Mehmet. "Küreselleşme, Kültür, Eğitim ve Ziya Gökalp", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (Ekim 2004), s. 510-521.

KARSLI, M. Durdu, Işık Şifa Üstüner. "Üniversiteye Giriş Sınavı Sistemindeki Son Değişikliğe İlişkin Öğrencilerin Algıları", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(Temmuz 2001), s. 35-44.

KARSLI, M.Durdu, Hasan Basri Gündüz, Osman Titrek, Mehmet Ali Hamedoğlu. "Eğitim Yöneticileri Ve Öğretmenlerin Bilişim Teknolojilerini Kullanma Düzeyleri Ve Bilişim Teknolojilerinden Yararlanmalarını Engelleyen Nedenler", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (Ocak 2002), s. 176-188

KARSLI, M.Durdu, Yusuf Cerit, Nuri Akgün, Kaya Yıldız. "Bilgi Teknolojilerinin İnsangücü İstihdamina Etkileri Çerçevesinde Üniversitelerimizin İstihdam Politikaları ve Uygulamaları"*, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (Mart 2001), s. 20-28 .

KARSLI, Mehmet Durdu, Hasan Basri Gündüz. "Fırsat Eşitliği Açısından Digital Bölünme Ve Türkiyedeki Durum", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (Ocak 2002), s. 238-245.

KAŞTAN, Yüksel. "II. Dünya Savaşı Sonrası Türkiye-Suriye Siyasi İlişkileri (1945-1990)", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 13 (Mayıs 2007), s.1-12.

KATILMIŞ, Ahmet. Bk.Çelik, Hülya.

KATILMIŞ, Ahmet. Bk.Çelik, Hülya.

KAVANOZ, Suzan. "Ideologies Reflected Through Language: A Study of Headlines", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 10 (Ekim 2005), s. 49-60.

KAYA, Zeki, Hasan M. Önder. "İnternet Yoluyla Öğretimde Ergonomi"*, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (Ocak 2002), s. 426-434.

KAYA, Zeki, Özcan Demirel. "Hayat Bilgisi Programları İçin Öğretim Teknolojilerine Yönelik Materyal Gereksinimi"*, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (Ocak 2002), s. 435-442.

KAYGUSUZ, Canani. Bk. Peker, Adem.

Kepçeoğlu, İbrahim. Bk. Yavuz, İlyas.

Keray, Betül. Bk. DEMİRTAŞ, Tuğba

KESER, Hafize, Nurcan, Şen, Güzin Göçmenler, Funda Kalfa Demirel. "Web Tabanlı Öğretim Materyali Hazırlama Sürecinin Temel Evreleri Ve İnternet Kullanımına Yönelik Bir Uygulama Örneği", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (Ocak 2002), s. 189-197.

KESKİN, Yusuf. Bk. Coşkun-Keskin, Sevgi.

KETSEN, Alper. "A Collection For Enriching The Social Studies Classroom: Instructional Techniques Geography Education", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 14 (Ekim 2007), s.9-17.

KIYICI Mübin. Bk. Baytekin Çetin.

KIYICI, Fatime Balkan. "Fen Bilgisi Öğretiminde Oluşturmacı Yaklaşım Uygulamasının Akademik Başarıya Etkisinin Belirlenmesi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 6 (Ekim 2003), s. 177-187.

KIYICI, Fatime Balkan. Bk. Saka, Ahmet Zeki.

KIYICI, Gülbin. "Aktif Öğrenme ve Bilgisayar Destekli Öğretim", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (Ekim 2004), s. 367-375.

KIYICI, Mübin, Fatime Balkan. "İnternet ve Eğitim", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (Nisan 2003), s. 63-79.

KIYICI, Mübin. Bk. Çerezci, Osman.

KOÇ, Mustafa, Murat İskender, Betül Bayraktar. "Engelli Çocuğa Sahip Ailelerin Beklenti Düzeyi İle Çocuğa Karşı Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 16 (Aralık 2008), s.14-25.

KOÇ, Mustafa. Bk. Şar, Ali Haydar.

KOÇ, Mustafa. Bk. Tutkun, Ömer F.

KOÇ, Sevda. Bk. Merter, Feridun.

KOÇ, Sevda. Bk. Merter, Feridun.

KOÇAK, Recep. "Okul Yöneticilerinin Evlilik Doyum Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 15 (Nisan 2008), s.127-139.

KOCASARAÇ, Hüseyin. Bk. Uşun, Salih.

KOCASAVAŞ**,** Yıldız. "Kuşaklar Arasındaki İletişimde Etkili Ve Kalıcı Dil Eğitiminin Önemi"**,** *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 20 (Aralık 2010), s.153-162.

KOÇMAR, Yonca. "Kitap Tanıtımı: Uygulamalı Metin Bilgisi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (Mayıs 2010), s.198.

Koçmar, Yonca. "Kitap Tanıtma", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 17 (Mayıs 2009), s.291-293.

KOÇMAR, Yonca. "Prof. Vahdettin Sevinç Bibliyografyası" *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (Mayıs 2010), s. 3-9.

KOÇMAR, Yonca. Bk. Yılmaz, Engin.

KÖKSAL, Hayal. "Eğitimcilerin Değişime Olan Dirençlerinin Azaltılması Yolunda Kalite Araçlarının Kullanılması Ve Bir Örnek Çalışma", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (Ocak 2002), s. 210- 214.

KÖKSAL, Mustafa Serdar. Bk. Koray, Özlem.

KOLAç, Emine. "Küresel Dil Kavramının Düşündürdükleri", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 16 (Aralık 2008), s.61-82.

KOLUNSAĞ, Ayşe, Gülşen Vatansever Özdemir. "Sürdürülebilir Oryantasyon Modeli ve Sakarya Üniversitelerindeki Durum", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 14 (Ekim 2007), s.211-229.

KONUR, Hakan. "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyunları ve Ailelerin Bu Konudaki Tutumları", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 13 (Mayıs 2007), s.88-97.

KORAY, Özlem, Habibe Bahadır, Mustafa Serdar Köksal. "Bilimsel Süreç Becerilerinin 10. Ve 11. Sınıf Kimya Ders Müfredatında Temsil Edilme Durumları", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 14 (Ekim 2007), s.59-68.

KORKMAZ, Hayriye. Bk. Altıkardeş, Aysun.

KÖSTERELİOĞLU, İlker. "Eğitim Bilimine Giriş Dersinin Bilişsel Alan Hedeflerinin Gerçekleşme Düzeyi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 15 (Nisan 2008), s.61-74.

KOŞU, Salih. Bk. Hergüner, Gülten.

KÖYMEN, Ülkü. Bk Sezgin, Emre.

KURNAZ, Ayşe. Bk. Coşkun, Yemliha.

KURT, A.Aşkım. "Özel Eğitime Muhtaç Çocuklara Yönelik Bilgisayar Uygulamaları", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (Ekim 2001), s. 75-82.

KURT, Adile Aşkım. "Özel Eğitime Muhtaç Çocuklara Yönelik Bilgisayar Uygulamaları", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (Ocak 2002), s. 50-58.

KURTİÇ, Nedim, Metin Yaman. "Futbol Taraftarını Saldırganlığa İten Psikososyal Nedenler", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,*12 (Ekim 2006), s.45-54.

KUTLU, Oğuz. "Öğretimi Ayrıntılama Kuramına Dayalı Matematik Öğretimi Ve Bilgisayar Destekli Sunumun Başarı Ve Kalıcılığa Etkisi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (Ocak 2002), s. 305-322.

MAKBULOĞLU, Linnar Tuğba, Filiz Kaplan, Gülseren Yayla. "Ted İstanbul Koleji Vakfı Özel İlköğretim Okulu Ve Lisesi 7. Sınıf Türkiye Bölgeler Coğrafyası Konulu Bilgisayar Destekli Eğitim Çalışmaları", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (Ekim 2001), s. 372-373.

MEMDUHOĞLU, Hasan Basri. "Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğretim Üyelerinin İşe Güdülenme Bağlamında Görev Tazminatı Uygulamasına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 11 (Nisan 2006), s. 30-49.

MEMMEDOVA, Ayten, Süleyman Sadi Şeferoğlu. "Bilgisayar Destekli Eğilim (Bde)'de Rol Alan Formatör Öğretmenlerin Görevlerini Gerçekleştirme Düzeylerine ve

BDE Uygulamalarına İlişkin Görüşleri", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (Ocak 2002), s. 351-358.

MERAL, Mustafa, Ertan Zereyak. "Öğretmenlerin Eğitimde Bilgisayar Kullanımına İlişkin Tutumları ", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (Ocak 2002), s. 283-295.

MERTER, Feridun, Sevda Koç. "Öğrencilerin Öğrenme Stilleri İle Öğretmenlerin Öğretme Yollarının Uyumu"*, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (Mayıs 2010), s. 46-72.

MERTER, Feridun, Sevda Koç. "Öğrencilerin Öğrenme Stilleri İle Öğretmenlerin Öğretme Yollarının Uyumu"*, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (Mayıs 2010), s. 46-72.

NAZIR, Bayram. "Yusuf Has Hacib'in Kutadgu Bilig ve Osmanlı Devlet Adamlarından Defterdar Sarı Mehmet Paşa'nın Nesâyihü'l-Vüzera'sında Devlet Adamları Tiplemeleri: Hükümdar ve Vezir" *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 12 (Ekim 2006), s.117-124.

NUHOĞLU, Hasret. Bk. Şimşek, Canan Laçin.

ODABAŞ, Huriye. "Annemden Duyduklarım Kutluca Köyü Atasözleri ve Deyimleri (Kitap Tanıtımı "İsmail Güleç")", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 11 (Nisan 2006), s. 198-199.

ÖĞRETİR, Ayşe Dilek. "Ailenin İyimser Bir Açıdan Gerçekçi Yorumu: İnançlar ve Beklentiler", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 10 (Ekim 2005), s. 16-30.

OĞUZ, Ebru. Bk. Taşdan, Murat.

OKÇU, Aydın, Devrim Üzel. "BÖTE Bölümü Öğrencileri İle İMÖ Öğrencilerinin Bölüme Girmeden Önce Bilgisayar Konusundaki Hazırbulunuşlukları", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (Ekim 2001), s. 83-89.

OKLUN, Sinan. Bk. Aşkar, Petek.

OLGUN, Kenan. "Demokrasi Tarihimizdeki İlk Çok Partili Seçimlere Genel Bir Bakış", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 6 (Ekim 2003), s. 127-138.

OLGUN, Kenan. "Osmanlı Meclis-i Mebusan Binası Çırağan Sarayı'nın Yanması ve Yankıları", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 13 (Mayıs 2007), s.115-124.

OLGUN, Ülkühan. "Osmanlı Devleti'nde XIX. Yüzyılda Yahudi Cemaati", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 12 (Ekim 2006), s.77-82.

ÖMERUSTAOĞLU, Adnan. "Felsefe Grubu Öğretmenliği ve Diğer Anabilim Dallarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Demokratik Tutumlarının Çeşitli

Değişkenler Açısından İncelenmesi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 6 (Ekim 2003), s. 216-227.

ÖNDER, Hasan H. "Yapay Zekâ Programlama Teknikleri Ve Bilgisayar Destekli Eğitim", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (Ocak 2002), s. 204-209.

Önder, Hasan M. Bk. Kaya, Zeki.

ÖNDER, Hasan. "Yapay Zekâ Programlama Teknikleri Ve Bilgisayar Destekli Eğitim", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (Ekim 2001), s. 101-106.

ÖNDER, İsmail. "The Fit of One-, Two-, Three-Parameter Models of Item Response Theory to Özdebir Öss Exam Mathematics Test", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 11 (Nisan 2006), s. 141-151.

ÖNDER, İsmail. "The Fit of One-, Two-, Three-Parameter Models of Item Response Theory to Özdebir Öss Exam Mathematics Test", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 11 (Nisan 2006), s. 187-197.

ÖNÜR, Nimet. "Enformasyon Ekonomilerine Geçiş Sürecinde Eğitim Politikaları Ve Uygulamaları: Enformasyon Teknolojilerinin Etkin Kullanımının Yapısal Engelleri", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (Ekim 2001), s. 336-341.

ORGUN, Fatma, Nilay Özkütük. "Programlı Öğretim Yöntemi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (Ekim 2001), s. 189-195.

ORGUN, Fatma. Bk. Özkütük , Nilay.

ORHAN, Ahmet Turan. Bk. Darçın, Emine Selcen.

ÖZBAY, Yaşar. Bk. Yazıcı, Hikmet.

ÖZBEK, Özlem Yeşim. "Diferansiyel Madde Fonksiyonuna Genel Bir Bakış", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 9 (Nisan 2005), s. 86-96.

ÖZBEY, Fidan, Ahmet Yıkılmış. "Zihinsel Engelli Öğrencilere İş Becerilerinin Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 12 (Ekim 2006), s.125-143.

ÖZDEMİR, Mehmet. "Olay Çizgisi Odaklı Hikâye Okuma Yöntemi, Yıldız Tozu Örneği", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (Mayıs 2010), s.138-155.

ÖZDEMİR, Mehmet. "Fikret'in Eğitim Yöneticiliği ve İstifaları", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (Nisan 2003), s. 101-115.

ÖZDEMİR, Mehmet. "Mustafa Kutlu'nun Mavi Kuş Hikâyesi ve Deli Kenan", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (Ekim 2004), s. 415-427.

ÖZDEMİR, Mehmet. "Olay Çizgisi Odaklı Hikâye Okuma Yöntemi, Yıldız Tozu Örneği", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (Mayıs 2010), s.138-155.

ÖZDEMİR, Mehmet. "Rıza Tevfik ve Çocuk Edebiyatı Üzerine İki Makalesi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 11 (Nisan 2006), s. 100-116.

ÖZDEMİR, Mehmet. "Tevfik Fikret'e Ait Bazı Şiirlerin Hikayesi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 6 (Ekim 2003), s. 449-454.

ÖZDEMİR, Mehmet. "Türkiye'de Çocuk Edebiyatı Kültürü Açısından Eğitim Fakültelerinde Okutulan "Çocuk Edebiyatı" Dersleri, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 9 (Nisan 2005), s. 110-119.

ÖZDEMİR, Mehmet. "Yahya Kemal ve Geleneği Yanlış Yerde Arayan İki Edebi Topluluk: Nev- Yunâniler ve Nâyiler", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 14 (Ekim 2007), s.252-265.

ÖZDEN, Mustafa, Ahmet Kara. "8. ve 10. Sınıf Öğrencilerinin Kimya Dersine İlişkin Tutumları", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 11 (Nisan 2006), s. 1-14.

ÖZDENER, Nesrin, Barış Erdoğan. "Fen Öğretimi Amaçlı Sanal Laboratuarlarda Kullanılmak Üzere Geliştirilmiş Bir Simülasyon", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (Ekim 2001), s. 323-330.

ÖZKAN, Betül. "The Use Of Video Cases İn Teacher Education", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (Ekim 2001), s. 90-95.

ÖZKAN, Recep, Mustafa Gündüz. "Başarının Sosyo-kültürel Kökenleri: Başarılı Olanlarla Yapılan Söyleşiler Üzerinden Bir İnceleme", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 16 (Aralık 2008), s.145-160.

ÖZKANAL, Berrin. Bk. Erkan, Yüksel.

Özkara, Yasin. "İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Bir Araştırma", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 14 (Ekim 2007), s.131-141.

ÖZKUL, A. Ekrem, Nuray Girginer. "Uzaktan Eğitimde Teknoloji Ve Etkinlik", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (Ekim 2001), s. 107-117.

ÖZKUL, Ali Ekrem. "Uzaktan Eğitim", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (Ocak 2002), s. 460-483.

ÖZKUL, Osman, İshak Torun. "Sakarya Üniversitesi Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Profili (Toplumsal, Siyasal ve Ekonomik Problemlere Karşı Duyarlılık Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma)", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 9 (Nisan 2005), s. 47-74.

ÖZKUL, Osman. "Prens Sabahaddin ve Günümüzdeki Önemi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (Ekim 2004), s. 522-534.

ÖZKÜTÜK, Nilay, Fatma Orgun. "Eğitim Teknolojisini Doğru Kullanabiliyor Muyuz?", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (Ekim 2001), s. 331-335.

ÖZKÜTÜK, Nilay. Bk. Orgun, Fatma.

ÖZTÜRK, Engin. "Yaratıcı Yazı Yazmanın Gelişim Süreci ve İlköğretimde Yaratıcı Yazı Yazma Öğretimi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 14 (Ekim 2007), s.266-273.

ÖZTÜRK, Ergün. "Yaratıcılık Ve Eğitim" *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (Mart 2001), s. 153-159.

ÖZTÜRK, Ergün. Bk. Çerezci, Osman.

PEKER, Adem, Canani Kaygusuz. "Genel ve Meslek Liselerindeki Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinden Beklenti Düzeylerinin İncelenmesi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 17 (Mayıs 2009), s.96-111.

PEKER, Murat, Yüksel Dede. "Matematik Öğretmeni Adaylarının Geometriye Yönelik Tutumları ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkileri", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 10 (Ekim 2005), s. 61-69.

PİLTEN, Pusat, Dündar Yener. "İlköğretim 1. Kademe Öğrencilerinin Matematiksel Örüntüleri Analiz Etme ve Tahminde Bulunma Becerilerinin Değerlendirilmesi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 18 (Aralık 2009), s.62-78.

POYRAZ, Hakan. "Adlandırmanın Doğası ve Adların Nesnesine Uygunluğu Ekseninde Doğalcılık-Uzlaşmacılık Tartışması", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (Nisan 2004), s. 1-16.

RIZA, Emel (Almak Hzoumı) "Brain Activities And Educational Technology", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (Ocak 2002), s. 127- 133.

RIZA, Enver Tahir. " Creativity: A New Era İn Educational Technology", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (Ekim 2001), s. 133-146.

SAĞLAM, H. İbrahim. "Sosyal Bilgiler Öğretim Materyali Ölçeği Çalışması", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (Mayıs 2010), S.89-99.

SAĞLAM, H. İbrahim. "Sosyal Bilgiler Öğretim Materyali Ölçeği Çalışması", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (Mayıs 2010), s. 89-99.

Sağlam, İbrahim. Bk. İpek, Cemalettin.

ŞAHİN, İsmet. "Bilişim Teknolojileri Ve Öğretim'de Alternatif Yaklaşımlar", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (Ekim 2001), s. 241-249.

ŞAHİN, Meral. Bk. Gündüz, Hasan Basri.

ŞAHİN, Mustafa, Selma Demirağ, Fatma Aykaç. "Anasınıfı Öğretmenlerinin Akran Zorbalığı İle İlgili Algıları", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 17 (Mayıs 2009), s.1-16.

ŞAHİN, Mustafa, Serkan Volkan Sarı. "Basında Mobbing Olgusu ve Toplumdaki Yansımaları", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 18 (Aralık 2009), s.11-27.

ŞAHİN, Mustafa, Sırrı Akbaba. "Üniversite Öğrencilerinin Empatik Eğilimleri ile Empatik Sınıf Atmosferine İlişkin Algılamaları Arasındaki İlişki", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 10 (Ekim 2005), s. 124-140.

ŞAHİN, Sevilay. Bk. Yaşar, Belma.

ŞAHİNGÖZ, Mehmet, Bülent Akbaba. "Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Öğretiminde Çoklu Ortam Kullanımının Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 17 (Mayıs 2009), s.17-37.

SAHRANÇ, Ümit. "Bir Durumluk Akış Modeli: Stres Kontrolü, Genel Öz-yeterlik, Durumluk Kaygı, Yaşam Doyumu ve Akış İlişkileri", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 16 (Aralık 2008), s.122-144.

SAİCAYİR, Hakan. Bk. Üce, Musa.

SAKA, Ahmet Zeki, Arzu Saka. "Öğretmen Adaylarının Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Dersinde Mesleki Becerilerini Geliştirme Düzeyi: Sakarya Örneği", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 10 (Ekim 2005), s. 81-89.

SAKA, Ahmet Zeki, Fatime Balkan Kıyıcı. "Öğrencilerin Fen Bilgisi Dersine Karşı Tutumlarını Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (Ekim 2004), s. 376-397.

SAKA, Ahmet Zeki. "Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi Dersi Kapsamında Yürütülen Etkinliklerin Öğretmen Adaylarının Beklentilerini Karşılama Düzeyi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 6 (Ekim 2003), s. 17-35.

SAKA, Ahmet Zeki. "Öğretmen Adaylarının Araştırmacı Öğretmen Yaklaşımı İle Yetiştirilmelerinde Alan Çalışması Yürütmelerinin Rolü*", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 17 (Mayıs 2009), s.169-183.

SAKA, Arzu, Ali Rıza Akdeniz. "Genetik Konusuna Ait Kavramların Farklı Öğrenci Seviyelerine Göre Değişimi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 6 (Ekim 2003), s. 188-208.

SAKA, Arzu. Bk. Saka, Ahmet Zeki.

Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1 (Mart 2001), s. 183.

SANCAK, Hülya. Bk. Altun, Taner.

SANCAK, Hülya. Bk. Altun, Taner.

ŞANLI, Refik. Bk. Bütün, Erhan.

SAPMAZ, Fatma. Bk. Totan, Tarık.

ŞAR, Ali Haydar, Yaşar Barut, Mustafa Koç. "Bilişsel Davranışçı Yaklaşıma Dayalı Gurupla Psikolojik Danışmanın Son Çocukluk Çağı (7-11 Yaş) Depresyonuyla Başetmeye Etkisi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 14 (Ekim 2007), s.18-32.

ŞAR, Ali Haydar. "Son Çocukluk Çağı Depresyonlarının (7-11 Yaş) Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 15 (Nisan 2008), s.1-15.

SARI, Enver. "Basındaki Yansımalarıyla Aile İçi Şiddet ",*Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 13 (Mayıs 2007), s.13-22.

SARI, Serkan Volkan. Bk. Şahin,Mustafa.

SCOTT, Larissa K., çev. Sena Gürşen Otacıoğlu. "Erken Çocukluk Dönemi Beyin Gelişimi ve İlköğretim Müzik Programı", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 16 (Aralık 2008), s.184-191.

ŞEFEROĞLU, Sadi. Bk. Memmedova, Ayten.

ŞEFEROĞLU, Süleyman Sadi. "Öğretmenlerin Bilişim Teknolojilerinin Kullanımıyla İlgili Görüşleri", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (Ocak 2002), s. 334-350.

ŞEN, Meryem. Bk. Bütün, Erhan.

ŞEN, Meryem. Bk. Bütün, Erhan.

ŞEN, Nurcan. Bk. Keser, Hafize.

ŞENEL, Ahmet, Orhan Erden. "İş Eğitimi Dersini Yürüten Öğretmenlerin Güncel Teknolojilerden Haberdar Olma Durumları Üzerine Bir Araştırma", 3 (Ekim 2001), s. 54-63.

ŞENGÜN, Mustafa. "Ahlaki Yargı ve Aile İlişkisi –Lise Son Sınıf Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma-", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 11 (Nisan 2006), s. 15-29.

SEVİNDİK, Tuncay Bk. Gürol Mehmet.

SEXTON, Colleen M. "Interactivitiy İn A Distance Lerarning Environment What İs İt? How Do We Know We Have It? What İs the Value Added?", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (Ocak 2002), s.359-361.

SEZGİN, Emre, Ülkü Köymen. "İkili Kodlama Kuramına Dayalı Olarak Hazırlanan Multimedya Ders Yazılımının Fen Bilgisi Öğretiminde Akademik Başarıya Etkisi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (Ocak 2002), s. 134-145.

ŞİMŞEK, Canan Laçin, Hasret Nuhoğlu. "Fen Konularına Yönelik Geçerli ve Güvenilir Bir İlgi Ölçeği Geliştirme", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 18 (Aralık 2009), s.28-41.

SOLAK, Ömer. "Döneminin Romanına Göre, 20. Yüzyıl Başlarında İstanbul'da Alafrangalık", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (Ekim 2004), s. 428-439.

SOLAK, Ömer. "Tarih-i Kadim' ve Süleymaniye Kürsüsünde Şiirleri Üzerine Bir Mukayese", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 9 (Nisan 2005), s. 120-136.

SÖNMEZ, Selami. "Türk Öğretmen Yetiştirme (Öğretmen Okulları) Felsefesi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 14 (Ekim 2007), s.230-239.

SOYER, Fikret, Yusuf Can, Çiğdem Türkel, "İlköğretim Çağı Öğrencilerinin Sportif Faaliyetlere Katılım Düzeyi İle İletişim Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (Mayıs 2010), s.73-88.

TANGUT, Emine. Bk. Gündüz, Hasan Basri.

TAŞDAN, Murat, Ebru Oğuz, Züleyha Ertan Kantos. "Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algısı", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 12 (Ekim 2006), s.100-110.

TAŞDEMİR, Adem. Bk. Taşdemir, Mehmet.

TAŞDEMİR, Mehmet, Adem Taşdemir. "Mesleki Sürecin Bazı Boyutlarına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 14 (Ekim 2007), s.161-174.

TAŞKESEN, Abdullah. "Die Deutschen Emmigrierten Wissenschaftler in der Türkei und Atatürk in Deutscher Sicht", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (Nisan 2003), s. 80-84.

TAŞKESEN, Abdullah. "Liderlik ve Toplumsal Fonksiyonları", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (Ekim 2004), s. 535-543.

TEKEDERE, Hakan. Bk. Alkan Mustafa.

TEKİNARSLAN, Erkan. "Experiences Of Faculty And Learners Participating In A Distributed Learning Environment", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (Ekim 2001), s. 157-164.

TEZCAN, Mediha. "Açık/Uzaktan Eğitim Sistemlerinde Tek Yönlü Ve İki Yönlü Eğitim Teknolojilerin Ekonomik Yapı Analizi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (Ekim 2001), s. 265-282.

TEZCAN, Mediha. "Tarihsel Süreçle Uzaktan Eğnim Sistemlerinin Maliyet-Etkinlik Analizi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (Ocak 2002), s. 246-260.

TEZCİ, Erdoğan, Aysun Gürol. "Oluşturmacı Öğretim Tasarımında Teknolojinin Rolü (The Role Of Technology İn Constructivist Instructional Design)", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (Ekim 2001), s. 151-156.

TİTREK, Osman. "İki Basamaklı (1998) ve Tek Basamaklı (1999) Üniversite Sınav Sonuçlarının Bölge ve İllerin Başarı Düzeylerine Göre Karşılaştırılması", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 6 (Ekim 2003), s. 263-281.

TİTREK, Osman. "Müfredat Labaratuar Okulu(MLO) Programı Kapsamı İçerisinde Bulunan İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Felsefesinin Temelini Oluşturan Deming' in On Dört İlkesinin Uygulanma Düzeyi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (Temmuz 2001), s. 101-115.

TİTREK, Osman. Bk. Cengiz, Gönül.

TİTREK, Osman. Bk. Karslı, M.Durdu.

TOKSOY, Azade. Bk. Bilgin, İbrahim.

TOLUK, Zülbiye. Bk. Aşkar, Petek.

TOPÇU, Ersin. Bk. Çelik, Hülya.

TOPÇU, Ersin.Bk.Çelik, Hülya.

TOPSAKAL, Ünsal Umdu. "Tematik Öğretimin Canlı ve Cansız Varlıklarla İlgili Kavram Yanılgılarının Giderilmesinde Etkililiği", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 17 (Mayıs 2009), s.220-235.

TORKUL, Orhan. Bk. Çallı İsmail.

TORUN, İshak, Muhittin Kaplan, Ahmet Ergülen, Erkan Dinç. "İlköğretim ve Lise Öğrencilerin Sosyo-ekonomik Profili: Niğde İli Örneği", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,*12 (Ekim 2006), s.55-76.

TORUN, İshak. "Yöre Halkının Üniversiteye Bakışı ve Beklentileri: Niğde Üniversitesi Örneği", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 9 (Nisan 2005), s. 156-177.

TORUN, İshak. Bk. Özkul, Osman.

TOTAN, Tarık. Bk. Doğan, Tayfun.

TUNCEL, Meriç Kanbur. Bk. Erdoğan, Duygu Gür.

TURAN, Alparslan. "Bilgi Teknolojisi Sınıflarının Ergonomik Tasarımı" , *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (Ocak 2002), s. 75-77.

TÜRKEL, Çiğdem. Bk Soyer, Fikret.

TÜRKEL, Çiğdem. Bk Soyer, Fikret.

TÜRKMEN, Mutlu. "Uzakdoğu Sporlarının (UDS) Çocuk Gelişimi Üzerine Etkileri", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (Ekim 2004), s. 562-582.

TÜRKMEN, Mutlu. Bk. Bayraktar, Işık.

TÜRKMEN, Mutlu. Bk. Yaman, Metin.

TÜRKOGLU, Önder. "Near Field Of Antenna Array Program", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (Ekim 2001), s. 353-358.

TUTKUN, Ömer F, Mustafa Koç. "Öğretim Teknolojileri Ve Metaryal Geliştirme Dersinin Hedeflerine Ulaşma Derecesi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (Ekim 2001), s. 419-428.

TUTKUN, Ömer Faruk, Yasemin Aksoyalp. "21.Yüzyılda Eğitimde Program Geliştirmede Yönelim, Kavram Ve Anlayışlar", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (Mayıs 2010), s. 156-179.

TUTKUN, Ömer Faruk, Yasemin Aksoyalp. "21.Yüzyılda Eğitimde Program Geliştirmede Yönelim, Kavram Ve Anlayışlar", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (Mayıs 2010), s. 156-179.

TUZTAŞ, Talip. "Kültür ve İdeal Kültür II", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 9 (Nisan 2005), s. 34-46.

TUZTAŞ, Talip. "Kültür ve İdeal Kültür", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (Ekim 2004), s. 544-561.

Tuztaş, Talip. "Sosyal Bilimler", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 12 (Ekim 2006), s.111-116.

TUZTAŞ, Talip. "Tarih ve Kültür Sosyolojisi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (Temmuz 2001), s. 116-119.

TUZTAŞ, Talip. "Teknoloji- Sosyal Değişme Ve Eğitim", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (Ocak 2002), s. 78-86.

UÇAR, Meltem Yalın. "İlköğretim Öğretmenlerinin Şehir Kültürü Özellikleri Hakkındaki Düşünceleri ve Bu Kültürün Öğrencilere Kazandırılması Konusundaki Görüşleri", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 15 (Nisan 2008), s. 98-110.

ÜCE, Musa, Hakan Saricayir, Fatih Ulusoy. "Ortaöğretimde Kimyasal Reaksiyonlar ve Enerji Konusunun Öğretiminde Klasik ve Deneysel Yöntemlerin Karşılaştırılması", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 18 (Aralık 2009), s.167-189.

UDİN, Victor, Niki Davis. "Organizational İmplications Of Web-Enhanced Study Abroad Programs", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (Ekim 2001), s. 118-127.

ULUORTA, Nurhan, Elif Atabek. "Beyin Eğitimi ve Fen Bilgisi Laboratuvar Öğretimindeki Yeri", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 6 (Ekim 2003), s. 295-304.

ULUSOY, Fatih. Bk. Üce, Musa.

UNUTKAN, Özgül Polat. "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İnce Motor Becerileri Açısından İlköğretime Hazır Bulunuşluğunun İncelenmesi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 11 (Nisan 2006), s. 92-99.

URAL, Ayhan. Bk. Gündüz, H.Basri.

ÜSTÜNER Işık Şifa. Bk. Karslı M. Durdu.

UŞUN, Salih, Hüseyin Kocasaraç. "Öğretim Elemanlarının Öğretme-Öğrenme Süreçlerinde Dönüt Kullanma Yeterlilikleri", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (Ekim 2001), s. 230-240.

ÜZEL, Devrim. Bk. Okçu, Aydın.

UZUN, Ali. "Biyoçeşitlilik ve Türkiye Biyoçeşitliliğine Genel Bir Bakış", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 6 (Ekim 2003), s. 257-269.

UZUN, Ali. "Sülüklü Göl (Bolu) Avifaunası ve Kuş Türlerinin İstatistiksel Olarak Değerlendirilmesi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 9 (Nisan 2005), s. 148-155.

UZUN, Ali. Bk. Uzun, Belgin.

UZUN, Belgin, Ali Uzun. "Doğal Kaynak Suları ve Hendek İlçesi'nin Doğal Kaynak Suyu Potansiyeli", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 6 (Ekim 2003), s. 315-334.

VAROL, Asaf. "Yök Enformatik Milli Komitesinin Görevleri Ve Türkiye'de Uzaktan Eğitim", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (Ekim 2001), s. 41-53.

VAROL, Nurhayat. "Enformasyon Çağında Kütüphanelerin Durumu", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (Ekim 2001), s. 346-352.

VATANSEVER, Özdemir, Gülşen. Bk. Kolunsağ, Ayşe.

WIESE Von, Leopold. "İlişki Sosoyolojisi" , *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (Mart 2001), s. 55-65.

YAAN, Tansu. Bk. Yaman, Metin.

YALÇIN, Necati. Bk. Hançer, Ahmet Hakan.

YALÇINKAYA, Tosun. "İlköğretimde Eğitim Araçlarının Önemi Ve Kolay Bulunabilecek Malzemelerle Geliştirilebilecek Örnekler", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (Ocak 2002), s. 400-403.

YAMAN, Çetin. Bk. Bayraktar, Işık.

YAMAN, Çetin. Bk. Yaman, Metin.

YAMAN, Erkan, Havva Yaman, Ahmet Eskicumalı. "Öğretmenlik Mesleğinin Sosyo-Ekonomik Statüsü/ Bu Mesleğin Bir Bayan Mesleği Haline Dönüşmesi Durumu Ve Eğitim Fakültesi Üzerine Bir Araştırma", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (Temmuz 2001), s. 53-68.

YAMAN, Erkan, Mehmet Ali Hamedoğlu, "Bilgisayarlı Öğretim", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (Ekim 2001), s. 165-173.

YAMAN, Erkan. Bk. İskender, Murat.

YAMAN, Erkan. Bk. İskender, Murat.

YAMAN, Havva. Bk. Yaman, Erkan.

YAMAN, Metin ve Gülten Hergüner, Çetin Yaman. "Yüksek Performans Sporlarında Doping Kullanımı ile Dopinge Karşı Mücadele Çalışmalarının Tarihsel Gelişimi ve Aktüel Boyutu", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 6 (Ekim 2003), s. 360-385.

YAMAN, Metin, Tansu Yaan, Mutlu Türkmen. "Sporun Öğretmen Adayı Üniversite Öğrencilerinin Ataklık ve Pratik Olma Kişilik Özelliklerine Etkisi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (Nisan 2003), s. 116-132.

YAMAN, Metin. Bk. Kurtiç, Nedim.

YAMAN, Süleyman. Bk. Darçın, Emine Selcen.

YAŞAR, Belma, Sevilay Şahin. "Türkiye'de Özel Yükseköğretim", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 9 (Nisan 2005), s. 137-147.

YAVUZ, İlyas , İbrahim Kepçeoğlu. "Öğrencilerin Fonksiyonlarda İşlemler Konusuna Grafikler Üzerinden Yaklaşımlarının İncelenmesi**" ,** *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 20 (Aralık 2010), s.59-80.

YAYLA, Gülseren. Bk. Makbuloğlu, Linnar Tuğba.

YAZICI, Hikmet, Yaşar Özbay. "Üniversite Öğrencilerinin Sigara İçme Davranışlarıyla Öz-Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 6 (Ekim 2003), s. 91-106.

YAZICI, Hikmet. "Üniversite Öğrencilerinde Umutsuzluk Başaçıkma Tarzları ve Problem Çözme Becerileri", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 11 (Nisan 2006), s. 117-127.

YAZICI, Sedat. "Etkili Bir Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğrenimi Düşüncesi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 6 (Ekim 2003), s. 427-439.

YENER, Dündar. Bk. Pilten, Pusat.

YENİLMEZ, Kürşat, Senem Yılmaz. "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Problem Çözmedeki Kavram Yanılgıları", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 15 (Nisan 2008), s.75-97.

YENİLMEZ, Kürşat. "İlköğretim Öğrencilerinin Problem Türlerini Belirleme Düzeyleri", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (Mayıs 2010), s.124-137.

YENİLMEZ, Kürşat. "İlköğretim Öğrencilerinin Problem Türlerini Belirleme Düzeyleri", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (Mayıs 2010), s.124-137.

YENİTEPE, Recep. " Bilgisayar Destekli Pnömatik Ve Elektropnömatik Eğitimi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (Ocak 2002), s. 323-333.

YİĞİT, Elif Atabek. "Kitap Tanıtma: Eğitim Fakülteleri İçin Genel Çevre Bilimi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 18 (Aralık 2009), s.190.

YİĞİT, Elif Atabek. "Prof. Vahdettin Sevinç", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (Mayıs 2010), s.1-2.

YIKILMIŞ, Ahmet. Bk. Özbey, Fidan.

YILDIRIM, Gözde Baç. " Ted Ankara Koleji Öğretmenleri İçin Internet Üzerinden Mesleki Gelişim Programı", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (Ocak 2002), s. 157-163.

YILDIRIM, M.Zeki, Kenan Demir. "Burdur İl Merkezindeki İlk Öğretim Okullarında Görev Yapan Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Alanları Ve Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri İle Fen Bilgisi Eğitimi Öğrencilerinin Bu Öğretmenler İle İlgili Gözlemleri*" Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (Ocak 2002), s. 443-459.

YILDIRIM, Taşkın. "ÖSS'de Alınan Başarısız Sonuçların Öğrenci, Öğretmen ve Yönetim Kaynaklı Nedenleri", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 12 (Ekim 2006), s.83-99.

YILDIRIM, Taşkın. "Sosyal Kaygı Bozukluğunda Kısa-Yoğun-Acil Psikoterapinin Kullanımı- Vak'a Sunumu", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 13 (Mayıs 2007), s.137-147.

YILDIZ, Eylem. Bk. Akpınar, Ercan.

YILDIZ, Kaya, Fevzi Buyrukcu. "Aday Öğretmenlerin Mesleki Beklentilerine İlişkin Görüşleri", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 10 (Ekim 2005), s. 1-15.

YILDIZ, Kaya. Bk. Karslı, M.Durdu.

YILMAZ, Engin, Nadira Jahiç. "Vire Hikayesi Üzerine Metindilbilimsel Bir İnceleme", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 15 (Nisan 2008), s.30-41.

YILMAZ, Engin, Yonca Koçmar. "İlköğretim Okulları (6., 7., 8. Sınıflar) İçin Hazırlanan Türkçe Sözlüklerin Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığını Yansıtması Bakımından Değerlendirilmesi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 18 (Aralık 2009), s.79-98.

YILMAZ, Engin. "Sait Faik'in İlkbaharı: Bir İlkbahar Hikayesi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 13 (Mayıs 2007), s.125-136.

YILMAZ, Engin. "Yahya Kemal'in Çok Katmanlı Şiir Yapısını Çözümlemede İki Anahtar Tem: Özlem Duygusu ve Kainat Algısı", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 16 (Aralık 2008), s.161-166.

YILMAZ, Kürşad. "Güven Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 11 (Nisan 2006), s. 69-80.

Yılmaz, Senem. Bk. Yenilmez, Kürşat.

YILMAZ, Suzan Duygu. "Günümüz Eğitim Teknolojileri Bağlamında İnsan, Eğilim, Güzel Sanatlar Eğilimi Kavramlarının Değerlendirilmesi", 4 (Ocak 2002), s. 368-373.

YILMAZ, Yavuz. Bk. Gündüz, Hasan Basri.

YIMAZ, Engin. "Türk Edebiyatında Kadın Öğretmen Tiplemeleri", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 14 (Ekim 2007), s.240-251.

ZAFER, Demet. Bk. Argon, Turkan.

ZEREYAK, Ertan. Bk. Meral, Mustafa.

ZOR, Mehmet." Türkiye'nin Sulak Alanları" *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (Mart 2001), s. 125-152.

MAKALE ADINA GÖRE

"21. Yüzyılda Eğitimde Program Geliştirmede Yönelim, Kavram Ve Anlayışlar". TUTKUN, Ömer Faruk, Yasemin Aksoyalp.

"21. Yüzyilda Okul Yöneticisinin Niteliği: Öğretim Liderliği". AKSOYALP, Yasemin.

"8. ve 10. Sınıf Öğrencilerinin Kimya Dersine İlişkin Tutumları". ÖZDEN, Mustafa, Ahmet Kara.

"9. Sınıf Öğrencilerinin Fizik Dersine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi". ALPTEKİN, Sebahaddin.

"A Collection For Enriching The Social Studies Classroom: Instructional Techniques Geography Education". KETSEN, Alper.

"A One Year Study Of Prospective Teachers'experiences Of Computers". GÜR, Hülya.

"Acts of Man According to ibn Arabi". ADAM, Hüdaverdi.

"Açık/Uzaktan Eğitim Sistemlerinde Tek Yönlü Ve İki Yönlü Eğitim Teknolojilerin Ekonomik Yapı Analizi", TEZCAN, Mediha.

"Açıköğretim Lisesi Yapısal İşleyiş Süreçlerinde Teknoloji Kullanımı Ve Etkileşimli Teknolojiler Gereksinimi". KARAAGAÇLI, Mustafa.

"Aday Öğretmenlerin Mesleki Beklentilerine İlişkin Görüşleri". YILDIZ, Kaya, Fevzi Buyrukcu.

"Adlandırmanın Doğası ve Adların Nesnesine Uygunluğu Ekseninde Doğalcılık-Uzlaşmacılık Tartışması". POYRAZ, Hakan.

"Ahlaki Yargı ve Aile İlişkisi –Lise Son Sınıf Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma-". ŞENGÜN, Mustafa.

"Ailenin İyimser Bir Açıdan Gerçekçi Yorumu: İnançlar ve Beklentiler". ÖĞRETİR, Ayşe Dilek.

"Ailenin Sosyo-Ekonomik Ve Eğitim Düzeyleri ile Çocukların Problem Çözme Yetenekleri Arasındaki İlişki". ESKICUMALI, Ahmet.

"Akademik Koçluk Sisteminin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi". KARABACAK, Kerim.

"Aktif Öğrenme ve Bilgisayar Destekli Öğretim". KIYICI, Gülbin.

"An Interactive Procedural Environment For Learning Electromagnetic Waves And Radioactivity İn Secondary School: The Radiation World". AKPINAR, Yavuz, Volkan Bal, Uğur Başlantı.

"Ana-Baba Tutumları ve Öğretmen Davranışları İle Öğrencilerin Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler". ERDOĞDU, Yüksel.

"Anadolu Üniversitesi Uzaktan Eğitim Sisteminde İletişim Merkezi Uygulaması" . ERKAN, Yüksel, Uğur Demiray, Berrin Özkanal.

"Anasınıfı Öğretmenlerinin Akran Zorbalığı İle İlgili Algıları". ŞAHİN, Mustafa

"Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğretim Üyelerinin İşe Güdülenme Bağlamında Görev Tazminatı Uygulamasına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi". MEMDUHOĞLU, Hasan Basri.

"Annemden Duyduklarım Kutluca Köyü Atasözleri ve Deyimleri (Kitap Tanıtımı "İsmail Güleç")". ODABAŞ, Huriye.

"Anonim Halk Edebiyatının Tasnifine Dair Bir Öneri". GÜLEÇ, İsmail.

"Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Öğretiminde Çoklu Ortam Kullanımının Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi". ŞAHİNGÖZ, Mehmet.

"Attachment Styles In Gifted Children Can Creativity Be Correlated?". ASLAN, A. Esra.

"Avrupa Birliği-Türkiye İlişkileri (Halkın ve Sanayicilerin AB Konusundaki Düşünceleri)". HAYIR, Meryem.

"Basında Mobbing Olgusu ve Toplumdaki Yansımaları". ŞAHİN, Mustafa.

"Basındaki Yansımalarıyla Aile İçi Şiddet ".SARI, Enver.

"Başarı Yönelimleri Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması". AKIN, Ahmet.

"Başarının Sosyo-kültürel Kökenleri: Başarılı Olanlarla Yapılan Söyleşiler Üzerinden Bir İnceleme". ÖZKAN, Recep.

"Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi". BAYRAKTAR, Işık.

"Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İş Doyum Düzeyleri". Gülay, H. Ersin.

"Benchmarking Yönteminin Eğitim Ortamlarına Uygulanabilirliği". GÜNDÜZ, H. Basri, Ayhan Ural.

"Beyin Eğitimi ve Fen Bilgisi Laboratuvar Öğretimindeki Yeri". ULUORTA, Nurhan, Elif Atabek.

"Bilgi Teknolojilerinin İnsangücü İstihdamina Etkileri Çerçevesinde Üniversitelerimizin İstihdam Politikaları ve Uygulamaları". KARSLI, M.Durdu, Yusuf Cerit, Nuri Akgün, Kaya Yıldız.

"Bilgi Teknolojisi Sınıflarının Ergonomik Tasarımı". TURAN, Alparslan.

"Bilgi Toplumunda Eğitim Olgusu". ÇÖTOK, Nesrin Akıncı.

"Bilgisayar Destekli Eğilim (Bdej'de Rol Alan Formatör Öğretmenlerin Görevlerini Gerçekleştirme Düzeylerine ve BDE Uygulamalarına İlişkin Görüşleri". SÜLEYMAN, Sadi Seferoğlu, Ayten Memmedova.

"Bilgisayar Destekli Eğitim (BDE) 'De Vizyon". KARADAĞ, Zekeriya.

"Bilgisayar Destekli Pnömatik Ve Elektropnömatik Eğitimi". YENİTEPE, Recep.

"Bilgisayar ve Eğitim". İŞMAN, Aytekin.

"Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Öğrencilerinin Bilgisayar Laboratuarını Etkin Kullanımı". KARACA, Denizhan, Hülya Gür.

"Bilgisayarla Öğretim Programı (BÖP) Tasarımı, Geliştirme Ve Adaptasyonlar ". İPEK, İsmail.

"Bilgisayarla Öğretim Programı (BÖP) Ve Materyal Tasarımı: Akış Şemaları Ve Stratejiler" . İPEK, İsmail.

"Bilgisayarlı Öğretim". YAMAN, Erkan, Mehmet Ali Hamedoğlu

"Bilimsel Süreç Becerilerinin 10. Ve 11. Sınıf Kimya Ders Müfredatında Temsil Edilme Durumları". KORAY, Özlem.

"Bilişim Teknolojileri Ve Öğretim'de Alternatif Yaklaşımlar". ŞAHİN, İsmet.

"Bilişim Teknolojilerinin Ders Aktivitelerinde Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüş Ve Yeterliklerinin İncelenmesi Üzerine Nitel Bir Araştırma". ALTUN, Taner, Hülya, Sancak.

"Bilişim Toplumuna Doğru Bilişimci Eğitim". ALKAN, Mustafa, Hakan Tekedere.

"Bilişsel Davranışçı Yaklaşıma Dayalı Gurupla Psikolojik Danışmanın Son Çocukluk Çağı (7-11 Yaş) Depresyonuyla Başetmeye Etkisi". ŞAR, Ali Haydar.

"Biomedikal Teknoloji Eğitimi için Bir Mikroişlemcili Sistem Geliştirme Setinin Gerçekleştirilmesi". AKBAŞ, Ahmet.

"Bir Anlamlı Öğrenme Aracı Olan Zihin Haritalarına Yönelik Öğrencilerin Görüşleri ve Tutumları". BÜTÜNER, Suphi Önder.

"Bir Durumluk Akış Modeli: Stres Kontrolü, Genel Öz-yeterlik, Durumluk Kaygı, Yaşam Doyumu ve Akış İlişkileri". SAHRANÇ, Ümit.

"Biyoçeşitlilik ve Türkiye Biyoçeşitliliğine Genel Bir Bakış". UZUN, Ali.

"Biyoteknoloji Dünyasındaki Yerimiz". DARÇIN, E. Selcen.

"Böte Bölümü Öğrencileri İle İmö Öğrencilerinin Bölüme Girmeden Önce Bilgisayar Konusundaki Hazırbulunuşlukları". OKÇU, Aydın, Devrim Üzel.

"Brain Activities And Educational Technology". (Almak Hzoumı) RIZA, Emel

"Burdur İl Merkezindeki İlk Öğretim Okullarında Görev Yapan Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Alanları Ve Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri İle Fen Bilgisi Eğitimi Öğrencilerinin Bu Öğretmenler İle İlgili Gözlemleri". YILDIRIM, M. Zeki, Kenan Demir.

"Burdur Ve Isparta İl Merkezlerindeki Coğrafya Öğretmenlerinin Coğrafya Öğretmenliği Ve Coğrafya Öğretimi Hakkındaki Düşünceleri ". ATAYETER, Yıldırım.

"Cep Telefonlarının Çocuklar Üzerinde Sağlik Etkisi Milli Egitim Bakanlığımıza ve Velilerimize Düşen Görevler" ÇEREZCİ, Osman, Aytekin İşman, , Ergün Öztürk, Mübin Kıyıcı.

"Climbing the Mountain of Language: Grammar". ÇAKIR, İsmail.

"Coğrafi Eğitimin Uluslararası Görünümü". GRAVES, Norman J, Çev.: Yüksel Güçlü.

"Computer Based Multıple Representations To Develop School Chıldren's Word Problem Solving Skılls". ADIGÜZEL, Tufan, Yavuz Akpınar.

"Correlates of Total Quality Culture in Teacher Education Colleges". GANİHAR, Noorjahan N., Vinayak K. Bhat.

"Creativity: A New Era İn Educational Technology". RIZA, Enver Tahir.

"Çağdaş Sınıf ve Bilgisayar Sınıf Ortamı". BAYTEKİN, Çetin

"Çevrimiçi (Online) Eğitimde Durumlu Öğrenme Yaklaşımlarının Uygulanması ". ATAİZİ, Murat.

"Çevrimiçi (Online) Eğitimi Bekleyen Tehlikeler". AYDIN, Cengiz Hakan.

"Çocuk Edebiyatı Konulu Lisansüstü Çalışmalar İle İlgili Bir Durum Araştırması". DEMİRCAN, Candemir.

"Çocuk Eğitiminde Kur'an Kıssalarının Önemi". AYDIN, Muhammed.

"Çocuklara Para Yönetimini Öğretmede Ebeveyn Rehberliği". ERSOy, Seher.

"Çocukta Dil Gelişimi ve Kuramsal Yaklaşımlar". ÇAKIR, Turan.

"Çoklu Zekâ Kuramı Perspektifinde Eğitim Teknolojisi Araçlarının Geliştirilmesi". ACAT, M. Bahaddin.

"Demokrasi Tarihimizdeki İlk Çok Partili Seçimlere Genel Bir Bakış". OLGUN, Kenan.

"Deprem Sonrası Çocuklarda Görülen Korkular". AYAS, Tuncay, Murat İskender.

"Deprem Sonrası Stres Bozukluğu ve Başa Çıkma Tutumlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi". İSKENDER, Murat, Tuncay Ayas.

"Ders Kitaplarının Tasarımı; Bireyselleştirilmiş Öğrenme İlkelerine Göre Açıköğretim Fakültesi Ders Kitapları Örneği ". BOZKAYA, Müjgan.

"Die Deutschen Emmigrierten Wissenschaftler in der Türkei und Atatürk in Deutscher Sicht". TAŞKESEN, Abdullah.

"Diferansiyel Madde Fonksiyonuna Genel Bir Bakış". ÖZBEK, Özlem Yeşim.

"Doğal Kaynak Suları ve Hendek İlçesi'nin Doğal Kaynak Suyu Potansiyeli". UZUN, Belgin, Ali Uzun.

"Döneminin Romanına Göre, 20. Yüzyıl Başlarında İstanbul'da Alafrangalık". SOLAK, Ömer.

"Duygusal Okuryazarlık ve Duygusal Okuryazar Öğrenme Ortamları". KANDEMİR, Mehmet.

"Edward Said'de Entelektüelin Belirlenimi". ÇÖTOK, Nesrin Akıncı.

"Eğilim Fakültesi Öğrencilerinin Materyal Kullanma Düzeyleri". CAN, Talip.

"Eğitim Bilimine Giriş Dersinin Bilişsel Alan Hedeflerinin Gerçekleşme Düzeyi". KÖSTERELİOĞLU, İlker.

"Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerine Göre İlköğretim Öğretmenlerinde Yapılandırmacı Öğrenme İle İlgili Gözlenen Yeterlilikler". ERDOĞAN, Duygu Gür

"Eğitim Programlarının Politik, Ekonomik ve Kültürel Boyutları". ESKİCUMALI, Ahmet.

"Eğitim Teknolojisini Doğru Kullanabiliyor Muyuz?". ÖZKÜTÜK, Nilay, Fatma Orgun.

"Eğitim Teknolojisinin İkibinli Yıllarda Yapılandırılması" .ALKAN, Cevat.

"Eğitim Teknolojisinin Tarihî Gelişimi". EROĞLU, Erol.

"Eğitim Ve Sosyal Değisme: Türkiyenin Değişim Sürecinde Egitimin Rolü". ESKICUMALI, Ahmet.

"Eğitim ve Toplumsal Cinsiyet: Okul Öncesi Dönemde Cinsiyet Rollerinin Öğrenilmesi". ESKİCUMALI, Ahmet, Zehra Coşkun.

"Eğitim Yazılımları Değerlendirme Ölçeği (EYDÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması". KARA, Yılmaz

"Eğitim Yöneticileri Ve Öğretmenlerin Bilişim Teknolojilerini Kullanma Düzeyleri Ve Bilişim Teknolojilerinden Yararlanmalarını Engelleyen Nedenler". TİTREK, Osman, Mehmet Ali Hamedoğlu, M. Durdu Karslı, H.Basri Gündüz.

"Eğitimcilerin Değişim'e Olan Dirençlerinin Azaltılması Yolunda Kalite Araçlarının Kullanılması Ve Bir Örnek Çalışma". KÖKSAL, Hayal.

"Eğmenin Gerekçesi Nedir?". KARAKUŞ, Rahmi.

"Enformasyon Çağında Kütüphanelerin Durumu". VAROL, Nurhayat.

"Enformasyon Ekonomilerine Geçiş Sürecinde Eğitim Politikaları Ve Uygulamaları: Enformasyon Teknolojilerinin Etkin Kullanımının Yapısal Engelleri". ÖNÜR, Nimet.

"Engelli Çocuğa Sahip Ailelerin Beklenti Düzeyi İle Çocuğa Karşı Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi". KOÇ, Mustafa.

"Epistemik Mantığın İki Terimi Üzerine: Bilgi ve İnanç". DAŞKAYA, İbrahim.

"Erken Çocukluk Dönemi Beyin Gelişimi ve İlköğretim Müzik Programı". SCOTT, Larissa K..

"Eski Metinlerde Bir Semantik İnceleme Örneği: Hikmet-Nâme". ALTUN, Mustafa.

"Etkili Bir Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğrenimi Düşüncesi". YAZICI, Sedat.

"Experiences Of Faculty And Learners Participating In A Distributed Learning Environment" TEKİNARSLAN, Erkan.

"Farklı Programlardaki Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması: Rize Üniversitesi Örneği". CAMADAN, Fatih. Ahmet Duysak.

"Felsefe Grubu Öğretmenliği ve Diğer Anabilim Dallarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Demokratik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi". ÖMERUSTAOĞLU, Adnan.

"Fen Bilgisi Öğretiminde Oluşturmacı Yaklaşım Uygulamasının Akademik Başarıya Etkisinin Belirlenmesi". KIYICI, Fatime Balkan.

"Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Açık Uçlu Deney Tekniğine Yönelik Görüşleri". AKPINAR, Ercan, Eylem Yıldız, Ömer Ergin.

"Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Olasılık Dersini Kavrama Düzeyleri". İŞLEYEN, Tevfik, Levent Akgün.

"Fen Eğitiminde Yapılandırmacı Yaklaşıma Dayalı Bilgisayar Destekli Öğrenmenin Problem Çözme Becerisine Etkisi". HANÇER, Ahmet Hakan.

"Fen Konularına Yönelik Geçerli ve Güvenilir Bir İlgi Ölçeği Geliştirme". ŞİMŞEK, Canan Laçin.

"Fen Öğretimi Amaçlı Sanal Laboratuarlarda Kullanılmak Üzere Geliştirilmiş Bir Simülasyon". ÖZDENER, Nesrin, Barış Erdoğan.

"Fen ve Teknoloji İle Sınıf Öğretmenlerinin Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum ve Görüşlerinin Belirlenmesi: Burdur İli Örneği". AKSU, Yasemin.

"Fen ve Teknoloji Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenmenin Üstün Zekalı ve Normal Öğrencilerin Motivasyon Düzeylerine Etkisi". KANLI, Esra.

"Fırat Üniversitesi Öğretim Elemanlarının İnternet Kullanım Düzeyleri Ve Görüşlerinin Belirlenmesi". GÜROL, Mehmet, Tuncay Sevindik.

"Fırsat Eşitliği Açısından Dijital Bölünme Ve Türkiyedeki Durum". KARSLI, Mehmet Durdu, Hasan Basri Gündüz.

"Fikret'in Eğitim Yöneticiliği ve İstifaları". ÖZDEMİR, Mehmet.

"Futbol Taraftarını Saldırganlığa İten Psikososyal Nedenler". KURTİÇ, Nedim.

"Genel Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygı Düzeyleri ve Anne- Baba Tutumları". ÇOLAK, Tuğba Seda.

"Genel Olarak Uzaktan Öğretim Ve Konuya Öğretim Üyelerinin Bakış Açıları". ALAKOÇ, Zehra.

"Genel ve Meslek Liselerindeki Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinden Beklenti Düzeylerinin İncelenmesi". PEKER, Adem.

"Genetik Konusuna Ait Kavramların Farklı Öğrenci Seviyelerine Göre Değişimi". SAKA, Arzu, Ali Rıza Akdeniz.

"Göç ve Göçe Bağlı Olarak Kentsel Yaşama Bağlı Olan Bireylerin Yaşantılarındaki Değişiklikler: Yenibosna Örneği". HAYIR, Meryem.

"Günümüz Eğilim Teknolojileri Bağlamında İnsan, Eğilim, Güzel Sanatlar Eğilimi Kavramlarının Değerlendirilmesi". YILMAZ, Suzan Duygu.

"Güven Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması". YILMAZ, Kürşad.

"Hayat Bilgisi Dersinde Öğrencilerin Farklı Baskın Zeka Gruplarında Yer Almalarının Proje Başarıları ve Tutumlarına Etkisi". BEKTAŞ, Mustafa.

"Hayat Bilgisi Programları İçin Öğretim Teknolojilerine Yönelik Materyal Gereksinimi". KAYA, Zeki, Özcan Demirel.

"Hegel'in Tarih Felsefesi ile Collingwood'un Tarih Tasarımının Karşılaştırılması". DAŞKAYA, İbrahim.

"Herbert A. Simon (1916-2001) Üzerine". GEZGİN, Ulaş Başar.

"History Of Distance Education". İŞMAN, Aytekin, Uğur Demiray.

"Hizmetöncesi Eğitimlerine Göre Sınıf Öğretmenlerinin İşdoyum Düzeyleri". GÜNDÜZ, Hasan Basri, Yavuz Yılmaz.

"Hükümet Programları Açısından Türk Spor Politikaları (1980-2003)". BAYDİL, Bilgehan.

"Hüseyin Ragıp' ın "Türkçe Öğretim Kitabı" Üzerine Bir İnceleme". AGAR, Mehmet Emin.

"Ideologies Reflected Through Language: A Study of Headlines". KAVANOZ, Suzan.

"II. Dünya Savaşı Sonrası Türkiye-Suriye Siyasi İlişkileri (1945-1990)". KAŞTAN, Yüksel.

"Improving Graduate Learning with New Instructional Design Model". İŞMAN, Aytekin.

"Instructional Technology Technologist". BÜTÜN, Erhan, Meryem Şen, Refik Şanlı.

"Interactivitiy İn A Distance Lerarning Environment What İs İt? How Do We Know We Have It? What İs the Value Added?". SEXTON, Colleen M.

"İki Basamaklı (1998) ve Tek Basamaklı (1999) Üniversite Sınav Sonuçlarının Bölge ve İllerin Başarı Düzeylerine Göre Karşılaştırılması". TİTREK, Osman.

"İkili Kodlama Kuramına Dayalı Olarak Hazırlanan Multimedya Ders Yazılımının Fen Bilgisi Öğretiminde Akademik Başarıya Etkisi". SEZGİN, Emre, Ülkü Köymen.

"İklimlendirme Ve Soğutma Eğitimi İçin Geliştirilen Bilgisayar Destekli Ders Sunumları". BULGURCU, Hüseyin, Fahrettin Kapusuz. I

"İletişim Eğitiminde İnternet Bağımlılığı". İŞMAN, Aytekin, Fahme Dabaj, Agah Gümüş.

"İlişki Sosyolojisi". WIESE Von, Leopold.

"İlk Okuma-Yazma Öğretimi Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Erzurum İli Örneği)" . ADA, Şükrü.

"İlköğretim 1. Kademe Öğrencilerinin Matematiksel Örüntüleri Analiz Etme ve Tahminde Bulunma Becerilerinin Değerlendirilmesi". PİLTEN, Pusat.

"İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Bir Araştırma". ÖZKARA, Yasin.

"İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Haklarını Bilme Düzeylerinin Araştırılması". COŞKUN-Keskin, Sevgi.

"İlköğretim Birinci Kademe Sanal Ders Uygulama Program Örneği". BIÇAKÇI, Nur.

"İlköğretim Çağı Öğrencilerinin Sportif Faaliyetlere Katılım Düzeyi İle İletişim Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi". SOYER, Fikret, Yusuf Can, Çiğdem Türkel.

"İlköğretim II. Kademede Matematik Konularının Öğretiminde Aktif Öğrenme Yöntemlerinin Kullanımını Yaygınlaştırma". BİLGİN, Tunay.

"İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Problem Çözmedeki Kavram Yanılgıları". YENİLMEZ, Kürşat.

"İlköğretim Müfettişlerinin Rehber Öğretmenlere Yönelik Rehberlik Rolleri". İSKENDER, Murat, Erkan Yaman.

"İlköğretim Okul Yöneticilerin Öğretmenlerle İletişim Tarzları". ATEŞ, Öznur.

"İlköğretim Okulları (6., 7., 8. Sınıflar) İçin Hazırlanan Türkçe Sözlüklerin Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığını Yansıtması Bakımından Değerlendirilmesi". YILMAZ, Engin.

"İlköğretim Okullarında Alınan Bilgisayar Dersinin Doğurguları: Balıkesir Örneği ". GÜR, Hülya.

"İlköğretim Okullarında Okul Kültürü". ADA, Şükrü.

"İlköğretim Okulu Yöneticilerinde Tükenmişlik". İSKENDER, Murat.

"İlköğretim Okulu Yöneticilerinin İletişim Sürecinde Yaşadıkları Problemler (Nitel Bir Çalışma)". ARGON, Turkan.

"İlköğretim Online: İlköğretim Alanında İlk Elektronik Dergi Çalışması". AŞKAR, Petek, Arif Altun, Sinan Olkun, Gülsen Bağcı Kılıç., Zülbiye Toluk,Sadegül Akbaba Altun.

"İlköğretim Öğrencilerinin Benlik Saygısı ve Akran Baskısı Düzeyi İlişkisi Üzerine Bir İnceleme". COŞKUN, Yemliha.

"İlköğretim Öğrencilerinin Kariyer Gelişimlerinin Demografik Faktörler Açısından İncelenmesi". IŞIKLAR, Abdullah, Hasan Bozgeyikli.

"İlköğretim Öğrencilerinin Problem Türlerini Belirleme Düzeyleri". YENİLMEZ, Kürşat.

"İlköğretim Öğretmenlerinin Şehir Kültürü Özellikleri Hakkındaki Düşünceleri ve Bu Kültürün Öğrencilere Kazandırılması Konusundaki Görüşleri". UÇAR, Meltem Yalın.

"İlköğretim ve Lise Öğrencilerin Sosyo-ekonomik Profili: Niğde İli Örneği". TORUN, İshak.

"İlköğretim ve Lise Öğrencilerine Yönelik Şiddet ve Tacizle İlgili Bir Araştırma". ÇELEBİ, Nurhayat.

"İlköğretimde Eğitim Araçlarının Önemi Ve Kolay Bulunabilecek Malzemelerle Geliştirilebilecek Örnekler". YALÇINKAYA, Tosun.

"İlköğretimde Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarında Görülen Yönetsel Engeller (Sakarya İli Örneği)". GÜNDÜZ, Hasan Basri, Mehmet Ali Hamedoğlu.

"İnternet Destekli Asenkron Kimya Egitimi (IDEAK)". DÜNDAR, Mustafa Şahin.

"İnternet ve Eğitim". KIYICI, Mübin, Fatime Balkan.

"İnternet Yoluyla Öğretimde Ergonomi". KAYA, Zeki, Hasan M. Önder.

"İnternet'le Öğretimin Yararları Ve Sınırlılıkları". KABAKÇI, Işıl.

"İslam ve Spor". ADAM, Hüdaverdi.

"İstanbul (Erkek) Lisesi'nin Kurucusu Mehmed Nadir Bey'in Öğretmenlik Mesleği ve Öğretim Yöntemleri İle İlgili Görüş ve Önerileri". DOĞAN, Enfel.

"İş Birliğine Dayalı Öğrenmenin Lineer Cebir I Dersinde Akademik Başarı Üzerinde Etkisi (Yüzüncü Yıl Üniversitesi Örneği). AYDIN, Sinan.

"İş Eğitimi Dersini Yürüten Öğretmenlerin Güncel Teknolojilerden Haberdar Olma Durumları Üzerine Bir Araştırma". ŞENEL, Ahmet, Orhan Erden.

"İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları ve Hatırda Tutma Düzeylerine Etkisi". GÜÇLÜ, Yüksel, Zehre Nur Ersözlü.

"İşbölümü". DAHRENDORF, Ralf, Çev.: Talip Tuztaş.

"Karadeniz Bölgesinde Eskiçağ Halkları". IŞIK, Adem.

"Kazakistanda Üniversite Gençliğinin Alkol ve Uyuşturucu Kullanması". DOĞAN, Cihangir, Mehmet Sait Doğan.

"Kitap Tanıtımı: Kavram Haritalarıyla Dil Bilgisi Öğretimi". DEMİRTAŞ, Tuğba.

"Kitap Tanıtımı: Uygulamalı Metin Bilgisi". KOÇMAR, Yonca.

"Kitap Tanıtma: Eğitim Fakülteleri İçin Genel Çevre Bilimi". YİĞİT, Elif Atabek.

"Kitap Tanıtma: Genel Fizik I: Newtoncu Kuvvete Hareket Teorisi", Cengiz, Candan.

"Kitap Tanıtma: Türkiye Türkçesi Üzerine Araştırmalar". DÜZCAN, Fatma.

"Kitap Tanıtma". ÇOLAK, Tuğba Seda.

"Kitap Tanıtma". KOÇMAR, Yonca.

"Kitap Tanıtma". İLERİ, Zeynep.

"Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi Dersi Kapsamında Yürütülen Etkinliklerin Öğretmen Adaylarının Beklentilerini Karşılama Düzeyi". SAKA, Ahmet Zeki.

"Köyceğiz Fethiye Kıyı Kuşağında İklim Koşullarının Turizm Faaliyetleri Açısından Değerlendirilmesi". GÜÇLÜ, Yüksel

"Köyceğiz-Kalkan Kıyı Bölgesi ve Yakın Çevresinde Nüfusun Değişim Özellikleri". GÜÇLÜ, Yüksel.

"Kur'an ve Sünnet'e Göre Çocuk Eğitiminde Ödül ve Ceza". AYDIN, Muhammed.

"Kuşaklar Arasındaki İletişimde Etkili Ve Kalıcı Dil Eğitiminin Önemi". KOCASAVAŞ, Yıldız.

"Kültür ve İdeal Kültür II". TUZTAŞ, Talip.

"Kültür ve İdeal Kültür". TUZTAŞ, Talip.

"Küresel Dil Kavramının Düşündürdükleri". KOLAÇ, Emine.

"Küreselleşme, Kültür, Eğitim ve Ziya Gökalp". KARATAŞ, Mehmet.

"Learning İn The Knowledge Economy: The Role Of Technology". JAFRİNN, Manuel.

"Liderlik ve Toplumsal Fonksiyonları". TAŞKESEN, Abdullah.

"Liselerde Sayısal Kopuş (Sakarya İli Örneği)". GÜNDÜZ, Hasan Basri, Mehmet Ali Hamedoğlu.

"Matematik Derslerinde Kullanılabilecek Bir Öğretim Yazılımı Geliştirme Çalışması". KARAL, Hasan.

"Matematik Öğretmeni Adaylarının Geometriye Yönelik Tutumları ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkileri". PEKER, Murat, Yüksel Dede.

"Menkıbeleriyle Sadreddin-i Konevî". AGAR, M. Emin.

"Meslek Yüksekokulları Ve Uzaktan Öğretim Tw o Year Colleges And Distance Leamıng". GÜRBÜZ, Rıza.

"Mesleki Sürecin Bazı Boyutlarına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri". TAŞDEMİR, Mehmet.

"Meta-Analizin Genel Bir Değerlendirmesi". GÖÇMEN, Gülşah Başol.

"Mustafa Kutlu'nun Mavi Kuş Hikâyesi ve Deli Kenan". ÖZDEMİR, Mehmet.

"Müfredat Labaratuar Okulu(MLO) Programı Kapsamı İçerisinde Bulunan İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Felsefesinin Temelini Oluşturan Deming' in On Dört İlkesinin Uygulanma Düzeyi". TİTREK, Osman.

"Müziğin Okul Öncesi Dönemde Çocuk Gelişimine Katkısı". BAŞER, Fatma Adile.

"Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Giriş/Özel Yetenek Sınavına Giren Adayların Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi". GÜDEK, Bahar.

"Near Field Of Antenna Array Program". TÜRKOGLU, Önder.

"Okul Deneyimi I Dersinin Öğrenme Ve Öğretme Ders Teknolojisi Açısından Saptanması(Öğretmen Ve Öğretmen Adaylarının Görüş Birlikteliği) (Kocaeli Örneği)" BAYTEKİN, Çetin, Mübin Kıyıcı, M. Barış Horzum.

"Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İnce Motor Becerileri Açısından İlköğretime Hazır Bulunuşluğunun İncelenmesi". UNUTKAN, Özgül Polat.

"Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Oyunları ve Ailelerin Bu Konudaki Tutumları". KONUR, Hakan.

"Okul Öncesi Eğitim Kurumları Çok Boyutlu Denetsel Etkililik Modeli Ölçeği (Oçdem)'in Geliştirilmesi". ÇAKIR, Turan.

"Okul Türüne Göre Lise Öğrencilerinin Öss Başarılarını Etkileyen Zihin Dışı Faktörler". EKŞİOĞLU, Subhan.

"Okul Yöneticilerinin Evlilik Doyum Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi". KOÇAK, Recep.

"Okulöncesi Eğitim Programı Hakkında Öğretmen Görüşleri ve Uygulamaları". CÖMERT, Suzan.

"Olay Çizgisi Odaklı Hikâye Okuma Yöntemi, Yıldız Tozu Örneği". ÖZDEMİR, Mehmet.

"Oluşturmacı Öğretim Tasarımında Teknolojinin Rolü (The Role Of Technology İn Constructivist Instructional Design)". TEZCİ, Erdoğan, Aysun Gürol.

"Online (Çevrimiçi) Öğretimin Tasarımı ". ÇALIŞKAN, Hasan.

"Organizational İmplications Of Web-Enhanced Study Abroad Programs". UDİN, Victor, Niki Davis.

"Ortaöğretim Kurumu Tercihinde Öğrencilerle İlgili Faktörlerin Etkisi". CENGİZ, Gönül.

"Ortaöğretimde Kimyasal Reaksiyonlar ve Enerji Konusunun Öğretiminde Klasik ve Deneysel Yöntemlerin Karşılaştırılması". ÜCE, Musa.

"Osmanlı Devleti'nde XIX. Yüzyılda Yahudi Cemaati". OLGUN, Ülkühan.

"Osmanlı Meclis-i Mebusan Binası Çırağan Sarayı'nın Yanması ve Yankıları". OLGUN, Kenan.

"Ögretmen Eğitimi Ve Eğitim Sosyolojisi Dersleri" ESKİCUMALI, Ahmet.

"Öğrenci Seçme Sınavına (Öss) Girecek Öğrencilerin Matematik İlgisi Üzerine Bir Çalışma".

"Öğrencilerin Fen Bilgisi Dersine Karşı Tutumlarını Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi". SAKA, Ahmet Zeki, Fatime Balkan Kıyıcı.

"Öğrencilerin Fonksiyonlarda İşlemler Konusuna Grafikler Üzerinden Yaklaşımlarının İncelenmesi**".** YAVUZ, İlyas , İbrahim Kepçeoğlu.

"Öğrencilerin Lisans Eğitimi Sürecinde Var Olan Bazı Faktörlere İlişkin Atıfları". GÖRGÜLÜER, Celal.

"Öğrencilerin Öğrenme Stilleri İle Öğretmenlerin Öğretme Yollarının Uyumu. MERTER, Feridun, Sevda Koç.

"Öğrenme-Öğretmede Karınca Yöntemi Tekniği Ve Stratejisi". BAYTEKİN, Çetin.

"Öğretim Elemanlarının Öğretme-Öğrenme Süreçlerinde Dönüt Kullanma Yeterlilikleri". UŞUN, Salih, Hüseyin Kocasaraç.

"Öğretim Kademesine Göre Öğrencilerin Hikâye Unsurlarına İlişkin Beklentileri". BAŞARAN, Mustafa

"Öğretim Teknolojileri Ve Metaryal Geliştirme Dersinin Hedeflerine Ulaşma Derecesi". TUTKUN, Ömer F, Mustafa Koç.

"Öğretimi Ayrıntılama Kuramına Dayalı Matematik Öğretimi Ve Bilgisayar Destekli Sunumun Başarı Ve Kalıcılığa Etkisi". KUTLU, Oğuz.

"Öğretmen Adaylarının Araştırmacı Öğretmen Yaklaşımı İle Yetiştirilmelerinde Alan Çalışması Yürütmelerinin Rolü". SAKA, Ahmet Zeki.

"Öğretmen Adaylarının Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Dersinde Mesleki Becerilerini Geliştirme Düzeyi: Sakarya Örneği". SAKA, Ahmet Zeki, Arzu Saka.

"Öğretmen Öğrenci İlişkileri". DOĞAN, M. Said.

"Öğretmenlerin Bilişim Teknolojilerinin Kullanımıyla İlgili Görüşleri". SEFEROĞLU, Süleyman Sadi.

"Öğretmenlerin Eğitimde Bilgisayar Kullanımına İlişkin Tutumları " MERAL, Mustafa, Ertan Zereyak.

"Öğretmenlerin Sözleşmeli İstihdamı ve Durumlarına İlişkin Sözleşmeli Öğretmenlerin Görüşleri". GÜNDÜZ, Hasan Basri.

"Öğretmenlik Mesleğinin Sosyo-Ekonomik Statüsü/ Bu Mesleğin Bir Bayan Mesleği Haline Dönüşmesi Durumu Ve Eğitim Fakültesi Üzerine Bir Araştırma". YAMAN, Erkan, Havva Yaman, Ahmet Eskicumalı.

"ÖSS'de Alınan Başarısız Sonuçların Öğrenci, Öğretmen ve Yönetim Kaynaklı Nedenleri". YILDIRIM, Taşkın.

"Özel Eğitime Muhtaç Çocuklara Yönelik Bilgisayar Uygulamaları". KURT, A. Aşkım.

"Özel Eğitime Muhtaç Çocuklara Yönelik Bilgisayar Uygulamaları". KURT, Adile Aşkım.

"Özel Ortaöğretim Öğretmenlerinin Kariyer Gelişim Sorunları (Sakarya İli Örneği)". GÜNDÜZ, Hasan Basri, Meral Şahin.

"Performans Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri". GÜNDÜZ, Hasan Basri, Emine Tangut.

"Prens Sabahaddin ve Günümüzdeki Önemi". ÖZKUL, Osman.

"Prof. Vahdettin Sevinç Bibliyografyası". KOÇMAR, Yonca.

"Prof. Vahdettin Sevinç". YİĞİT, Elif Atabek.

"Programlı Öğretim Yöntemi". ORGUN, Fatma, Nilay Özkütük.

"Quine'nin Davranışçı Anlam Kuramı Üzerine Saptamalar". DAŞKAYA, İbrahim.

"Rasyonel Sayılarla Bölme İşlemini İlköğretim Öğrencilerinin Algılayışları". DURMUŞ, Soner.

"Rıza Tevfik ve Çocuk Edebiyatı Üzerine İki Makalesi". ÖZDEMİR, Mehmet.

"Sağlık Sosyolojisi Açısından Türkiye' de Sağlık Planlaması". DOĞAN, M. Sait.

"Sait Faik'in İlkbaharı: Bir İlkbahar Hikayesi". YILMAZ, Engin.

"Sakarya İli Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojileri Yönündeki Yeterlilikleri". İŞMAN, Aytekin.

"Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının İnternet Destekli Eğitime Yönelik Düşünceleri". HORZUM, Mehmet Barış.

"Sakarya Üniversitesi Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Profili (Toplumsal, Siyasal ve Ekonomik Problemlere Karşı Duyarlılık Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma)". ÖZKUL, Osman, İshak Torun.

"Sakarya Üniversitesinde Uzaktan Eğitimin Dünü Bugünü Ve Geleceği". ÇALLI, İsmail, Aytekin İşman, Orhan Torkul.

"Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Ozon Tabakası Hakkındaki Algılama Düzeylerinin İncelenmesi". DARÇIN, Emine Selcen, Ahmet Turan Orhan, Orçun Bozkurt, Süleyman Yaman.

"Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algısı". TAŞDAN, Murat.

"Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği". BEKTAŞ, Mustafa.

"Sınıf ve Aday Sınıf Öğretmenlerinin Yenilenen İlköğretim Programlarına Bakışı". İPEK, Cemalettin.

"Son Çocukluk Çağı Depresyonlarının (7-11 Yaş) Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi". ŞAR, Ali Haydar.

"Sosyal Bilgiler Kapsamında Beşinci Sınıf Öğrencileriyle Yürütülen Ekiple Proje Tabanlı Öğrenmenin Etkililiği Üzerine Bir Çalışma". ERDEM, Mukaddes, Buket Akkoyunlu.

"Sosyal Bilgiler Öğretim Materyali Ölçeği Çalışması". SAĞLAM, H. İbrahim.

"Sosyal Bilimler". TUZTAŞ, Talip.

"Sosyal Kaygı Bozukluğunda Kısa-Yoğun-Acil Psikoterapinin Kullanımı- Vak'a Sunumu". YILDIRIM, Taşkın.

"Sosyal Öğrenme Kuramı ve Eğitimde Uygulanması". BAYRAKÇI, Mustafa.

"Sosyal Sorumluluk Projeleri ve Üniversiteler". BETİL, İbrahim.

"Sosyo-Ekonomik Durumlarına Göre İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Hava Kirliliği Konusundaki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi". DARÇIN, Emine Selcen,

"Sporun Öğretmen Adayı Üniversite Öğrencilerinin Ataklık ve Pratik Olma Kişilik Özelliklerine Etkisi". YAMAN, Metin, Tansu Yaan, Mutlu Türkmen.

"Sülüklü Göl (Bolu) Avifaunası ve Kuş Türlerinin İstatistiksel Olarak Değerlendirilmesi". UZUN, Ali.

"Sürdürülebilir Oryantasyon Modeli ve Sakarya Üniversitelerindeki Durum". KOLUNSAĞ, Ayşe.

"Tarih ve Kültür Sosyolojisi". TUZTAŞ, Talip.

"Tarih-i Kadim' ve Süleymaniye Kürsüsünde Şiirleri Üzerine Bir Mukayese". SOLAK, Ömer.

"Tarihsel Süreçle Uzaktan Eğnim Sistemlerinin Maliyet-Etkinlik Analizi". TEZCAN, Mediha.

"Ted Ankara Koleji Öğretmenleri İçin Internet Ezerinden Mesleki Gelişim Programı". YILDIRIM, Gözde Baç.

"Ted İstanbul Koleji Vakfı Özel İlköğretim Okulu Öğrencilerinin İnternetten İzleyecekleri Sanal Fen Bilgisi Dersleri Üzerine Çalışmalar". DiNÇER, Murat.

"Ted İstanbul Koleji Vakfı Özel İlköğretim Okulu Ve Lisesi 7. Sınıf Türkiye Bölgeler Coğrafyası Konulu Bilgisayar Destekli Eğitim Çalışmaları". MAKBULOĞLU, Linnar Tuğba, Filiz Kaplan, Gülseren Yayla.

"Tekke Edebiyatı mı, Türk Tasavvuf Edebiyatı mı?". GÜLEÇ, İsmail.

"Teknik Eğitimde Problem Tabanlı Öğrenme". BÜTÜN, Erhan, Meryem Şen.

"Teknoloji Destekli Öğretimin Türkçe Eğitimi Bölümü Öğrencileri Tarafından NasılAlgılandığının İncelenmesi". KARADÜZ, Adnan, Ahmet Baytak.

"Teknoloji- Sosyal Değişme Ve Eğitim". TUZTAŞ, Talip.

"Teknolojinin Felsefi Temelleri". İŞMAN, Aytekin.

"Telecommunications Technologies In Distance Learning" FLOURNOY, Don.

"Tematik Öğretimin Canlı ve Cansız Varlıklarla İlgili Kavram Yanılgılarının Giderilmesinde Etkililiği". TOPSAKAL, Ünsal Umdu.

"Tevfik Fikret'e Ait Bazı Şiirlerin Hikayesi". ÖZDEMİR, Mehmet.

"The Fit of One-, Two-, Three-Parameter Models of Item Response Theory to Özdebir Öss Exam Mathematics Test". ÖNDER, İsmail.

"The Instructional, Technical, And Psychological Perspectives Of Faculty Building Online Courses İn Cohort Settings". FRANKLİN, Teresa.

"The Negative Effects Over Education Caused by Geographical Conditions". ILGAR, Rüştü.

"The Sociology Of Educatıonal Technology". ESKİCUMALI, Ahmet.

"The Use Of Video Cases İn Teacher Education". ÖZKAN, Betül.

"Thornthwaite ve Erinç İndislerine Göre Köyceğiz-Fethiye Yöresinin İklim Tipleri". GÜÇLÜ, Yüksel.

"Türk Edebiyatında Kadın Öğretmen Tiplemeleri". YILMAZ, Engin.

"Türk Hava Yollan Eğitim Merkezinde Eğitim Teknolojisi". ERKESKİN, Müşvika.

"Türk Ortaöğretim Sisteminde Mesleki ve Genel Eğitim İkilemi". GÜNDÜZ, Basri.

"Türk Öğretmen Yetiştirme (Öğretmen Okulları) Felsefesi". SÖNMEZ, Selami.

"Türkçe Dersi Veren Öğretim Elemanlarının Sözlü ve Yazılı Anlatım Derslerindeki Etkililik ve Verimliliğinin Değerlendirilmesi". AGAR, Mehmet Emin.

"Türkçe Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin İnternet Kullanma Yeterlilikleri (Sakarya Üniversitesi Örneği)". İŞBULAN, Onur.

"Türkiye'de Çocuk Edebiyatı Kültürü Açısından Eğitim Fakültelerinde Okutulan "Çocuk Edebiyatı" Dersleri. ÖZDEMİR, Mehmet.

"Türkiye'de Özel Yükseköğretim". YAŞAR, Belma, Sevilay Şahin.

"Türkiye'de Vakıf Üniversiteleri". İLĞAN, Abdurrahman.

"Türkiye'nin Sulak Alanları". ZOR, Mehmet.

"Türklerde Kültürel ve Sosyal Bütünleşme Açısından Sporun Önemi". HERGÜNER, Gülten, Salih Koşu.

"Uzakdoğu Sporlarının (UDS) Çocuk Gelişimi Üzerine Etkileri". TÜRKMEN, Mutlu.

"Uzaktan Eğilim İle Depreme Hazırlık Eğitimi Ve Türkiye Uygulamaları". HANÇER, Ahmet Murat.

"Uzaktan Eğitim İle Mıcrosoft Yazılımlarının Etkin Kullanımı Ve Türkiye Uygulamaları". Hançer, Ahmet Murat.

"Uzaktan Eğitim Teknolojileri Ve Çağdaş Yönelimler". GÖÇMENLER, Güzin.

"Uzaktan Eğitim Yoluyla Yabancı Dil Öğretimi ". ADİYAMAN, Zehra.

"Uzaktan Eğitim". ÖZKUL, Ali Ekrem.

"Uzaktan Eğitimde Dexar". ÇETİNKAYA, Nuray.

"Uzaktan Eğitimde Oluşturmacı Tasarım Ve Uygulanması (Constructivist Instructional Design And Implications İn Distance Education)". GÜROL, Mehmet, Cihat Demirli.

"Uzaktan Eğitimde Teknoloji Ve Etkinlik". ÖZKUL, Ekrem, Nuray Girginer.

"Uzaktan Eğitimde Teknoloji Ve Etkinlik". ÖZKUL, Ekrem, Nuray Girginer.

"Uzaktan Eğitimde Uzaklığın Boyutları Ve Tasarımı: Coğrafi Uzaklığa Karşın Transaksiyonel (Psikolojik Ve İletişimsel) Uzaklığın Azaltılması". HORZUM, Mehmet Barış.

"Üniversite Öğrencilerinde Benlik Saygısı ve Sosyal Zeka". DOĞAN, Tayfun.

"Üniversite Öğrencilerinde Umutsuzluk Başaçıkma Tarzları ve Problem Çözme Becerileri". YAZICI, Hikmet.

"Üniversite Öğrencilerinin Akademik Değişkenlere Göre Psikolojik Belirtileri". ALVER, Birol.

"Üniversite Öğrencilerinin Bilim Kurgu Hikayelerini Oluşturmada Etkilendiği Faktörlerin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma". ARIKAN, Nihat, Murat Demirbaş.

"Üniversite Öğrencilerinin Empatik Eğilimleri ile Empatik Sınıf Atmosferine İlişkin Algılamaları Arasındaki İlişki". ŞAHİN, Mustafa, Sırrı Akbaba.

"Üniversite Öğrencilerinin Sigara İçme Davranışlarıyla Öz-Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi". YAZICI, Hikmet, Yaşar Özbay.

"Üniversiteye Giriş Sınavı Sistemindeki Son Değişikliğe İlişkin Öğrencilerin Algıları". KARSLI, M. Durdu, Işık Şifa Üstüner.

"Üstbilişsel Strateji Öğretiminin Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyi Düşük Öğrencilerde Erişi Artırımına Etkisi". ÇAKIROĞLU, Ahmet.

"Velilerinin Yeni İlköğretim Programına İlişkin Görüşleri". ESKİCUMALI, Ahmet, Duygu Gür Erdoğan, Serhat Arslan.

"Vire Hikayesi Üzerine Metindilbilimsel Bir İnceleme". YILMAZ, Engin.

"Web Tabanlı Eğitimde Planlama ve Organizasyon". ALTIKARDEŞ, Aysun, Hayriye Korkmaz, Yılmaz Çamurcu.

"Web Tabanlı Öğretim Materyali Hazırlama Sürecinin Temel Evreleri Ve İnternet Kullanımına Yönelik Bir Uygulama Örneği". KESER, Hafize, Şen Nurcan, Göçmenler Güzin, Kalfa Demirel Funda.

"Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Dersi Tasarımında Öğrenci Özellikleri". KARAKUZU, Melih, Selçuk Karaman.

"Yahya Kemal ve Geleneği Yanlış Yerde Arayan İki Edebi Topluluk: Nev- Yunâniler ve Nâyiler". ÖZDEMİR, Mehmet.

"Yahya Kemal'de Lamiî Çelebi Etkisi". GÜLEÇ, İsmail.

"Yahya Kemal'in Çok Katmanlı Şiir Yapısını Çözümlemede İki Anahtar Tem: Özlem Duygusu ve Kainat Algısı". YILMAZ, Engin.

"Yaparak-Yaşayarak Öğrenme Etkinliklerinin Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi". BİLGİN, İbrahim.

"Yapay Zekâ Programlama Teknikleri Ve Bilgisayar Destekli Eğitim". ÖNDER, Hasan.

"Yapay Zekâ Programlama Teknikleri Ve Bilgisayar Destekli Eğitim". ÖNDER, Hasan H.

"Yapılandırmacı Yaklaşımla Hazırlanan İlköğretim Türkçe Öğretim Programı ve Ders Kitaplarında Metin-Odaklı Görevlerin Yeri". DİLİDÜZGÜN, Şükran.

"Yaratıcı Yazı Yazmanın Gelişim Süreci ve İlköğretimde Yaratıcı Yazı Yazma Öğretimi". ÖZTÜRK, Engin.

"Yaratıcılık Ve Eğitim". ÖZTÜRK, Ergün.

"Yazılı Ve Görsel Basında Yer Bulan İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi Kapsamındaki Bazı Kavramların Öğrenci Görüşleriyle Değerlendirilmesi". ÇELİK HÜLYA, Ahmet Katılmış, Ersin Topçu.

"Yeni Bir Eğitim Olgusu Olarak Web Tabanlı Eğitime Kısa Bir Bakış Kelime İşlemci Olarak Microsoft Word'ü Kullanan Yeni Bir Soru Bankası Programı(Archivem2000)". AKBAYIN, Hasan.

"Yerinden Yönetimler ve Eğitim". ASLANARGUN, Engin.

"Yök Enformatik Milli Komitesinin Görevleri Ve Türkiye'de Uzaktan Eğitim". VAROL, Asaf.

"Yöre Halkının Üniversiteye Bakışı ve Beklentileri: Niğde Üniversitesi Örneği". TORUN, İshak.

"Yusuf Has Hacib'in Kutadgu Bilig ve Osmanlı Devlet Adamlarından Defterdar Sarı Mehmet Paşa'nın Nesâyihü'l-Vüzera'sında Devlet Adamları Tiplemeleri: Hükümdar ve Vezir". NAZIR, Bayram.

"Yüksek Performans Sporlarında Doping Kullanımı ile Dopinge Karşı Mücadele Çalışmalarının Tarihsel Gelişimi ve Aktüel Boyutu". YAMAN, Metin ve Gülten Hergüner, Çetin Yaman.

"Yüksek ve Düşük Başarılı Öğrencilerin Eleştirisel Düşünce Becerisi Puanları Açısından Farklılıkları". BALOĞLU, Mustafa.

"Zihinsel Engelli Öğrencilere İş Becerilerinin Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği". ÖZBEY, Fidan.

"Zorunlu Eğitimde Oniki Yıla Doğru". ERGİNER, Aysun.

Anahtar Kelimeler Dizini

A

Açık Eğitim. Tezcan, Mediha.

Açık Uçlu Deney Tekniği. Akpınar, Ercan.

Açıköğretim Fakültesi Ders Kitapları. Bozkaya, Müjgan.

Açıköğretim Lisesi. Karaağaçlı, Mustafa.

Adalet. Taşdan, Murat.

Aday Öğretmen. Yıldız, Kaya.

Aday Sınıf Öğretmeni. İpek, Cemalettin.

Adem-i Merkeziyet. Özkul, Osman.

Adlaştırma. Kavanoz, Suzan.

Ahlak. Şengün, Mustafa.Yaman, Metin.

Ahlaki Yargı. Şengün, Mustafa.

Aile İçi Şiddet. Sarı, Enver.

Aile. Şengün, Mustafa.

Aile-Çocuk İlişkisi. Öğretir, Ayşe Dilek.

Ailelerin Sosyo-Ekonomik Düzeyi. Eskicumalı, Ahmet.

Akademik Başarı. Aydın, Sinan, Erdoğdu, M. Yüksel, Şahingöz, Mehmet

Akademik Koçluk. Karabacak, Kerim.

Akıl; Doğal Süreçler / Tarihsel Süreçler. Daşkaya, İbrahim.

Akran Baskısı. Coşkun, Yemliha.

Akran Zorbalığı. Şahin, Mustafa.

Aksiyon Araştırması. Saka, Ahmet Zeki.

Aktif Öğrenme Etkinlikleri. Bilgin, Tunay.

Aktif Öğrenme. Kıyıcı, Gülbin.

Alışkanlık. Doğan, Cihangir.

Alkol. Doğan, Cihangir.

Alternatif Öğretim Teknikleri. Kesten, Alper.

Alternatif Yaklaşımlar. Şahin, İsmet.

Anadili. Kolaç, Emine.

Anadolu Üniversitesi. Yüksel, Erkan.

Anasınıfı. Şahin, Mustafa.

Anlambilim. Altun, Mustafa.

Anlatı Birim. Yılmaz, Engin.

Anlatı Birim. Yılmaz, Engin.

Anne-Baba Tutumları. Erdoğdu, M. Yüksel.

Anne-Babalar (Ebeveynler). Konur, Hakan.

Anonim Halk Edebiyatı. Güleç, İsmail.

Antenna Array Program. Türkoğlu, Önder.

Antik Çağlar. Işık, Adem.

Archive M2000. Akbayın, Hasan.

Ataklık ve Pratik Olma. Yaman, Metin.

Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Öğretimi. Şahingöz, Mehmet.

Atatürk. Taşkesen, Abdullah.

Atçılık. Hergüner, Gülten.

Avrupa Birliği. Hayır, Meryem.

Aylık Gelir. Aksu, Hasan Hüseyin

B

Bağımlılık. Doğan, Cihangir.

Bağlanma stilleri. Aslan, Esra A.

Basın. Şahin, Mustafa.

Baskın Zekâ Grupları. Bektaş, Mustafa.

Başa Çıkma. İskender, Murat. Yazıcı, Hikmet.

Başarı Yönelimleri. Akın, Ahmet.

Başarı. Alver, Birol.

Başarıda Zihin Dışı Faktörler. Ekşioğlu, Subhan.

Başarının Etkenleri. Özkan, Recep.

Batılılaşmak. Solak, Ömer.

Bayan Mesleği. Yaman, Erkan.

BDE Uygulamaları. Memmedova, Ayten.

BDE Ve Vizyon. Karadağ, Zekeriya.

Beden Eğitimi Öğretmeni. Gülay, H. Ersin.

Beden Eğitimi. Bayraktar, Işık.

Beklenti. Koç, Mustafa. Saka, Ahmet Zeki.

Bencmarking. Gündüz, H.Basri.

Benlik Saygısı. Coşkun, Yemliha. Doğan, Tayfun.

Beyin Eğitimi. Uluorta, Nurhan.

Bilgayar. Yaman, Erkan.

Bilgi Düzeyi. Darçın, Emine Selcen.

Bilgi Teknolojileri. Karslı M. Durdu, Turan, Alparslan

Bilgi Toplumu. Çötok, Nesrin Akıncı.

Bilgi. Daşkaya, İbrahim.

Bilgisayar Dersi. Gür, Hülya.

Bilgisayar Dersinin Doğurguları. Gür, Hülya.

Bilgisayar Destekli Eğitim. Karadağ, Zekeriya. Makbuloğlu L. Tuğba.Memmedova, Ayten.Önder, H. Hasan.Önder, Hasan. Yenitepe, Recep.

Bilgisayar Destekli Matematik Öğretimi. Karal, Hasan.

Bilgisayar Destekli Öğrenme. Kıyıcı, Gülbin.

Bilgisayar Destekli Öğretim. Karadüz, Adnan.

Bilgisayar Destekli Sunum. Bulgurcu, Hüseyin. Kutlu, Oğuz.

Bilgisayar Labaratuarlarının Etkin Kullanımı. Karaca, Denizhan.

Bilgisayar Ortamı. Baytekin, Çetin.

Bilgisayar Uygulamaları. Kurt, Aşkım.

Bilgisayar ve Eğitim. İşman, Aytekin.

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğrencileri. Karaca, Denizhan.

Bilgisayar. Aydın, Devrim Üzel.Bulgurcu, Hüseyin.İşman, Aytekin.Karadağ, Zekeriya. Meral, Mustafa.

Bilgisayarla Öğretim Programı. İpek, İsmail. Yaman, Erkan.

Bilim Kurgu Hikâyeleri. Arıkan, Nihat.

Bilimsel Bilgi. Alver, Birol.

Bilimsel Dilbilgisi. Çakır, İsmail.

Bilimsel Süreç Becerileri. Bilgin, İbrahim. Koray, Özlem.

Bilişim Teknolojileri Kullanımı. Karslı, M. Durdu. Şerefoğlu, S. Sadi.

Bilişim Teknolojileri. Altun, Taner. Şahin, İsmet.

Bilişim Toplumu. Alkan, Mustafa.

Bilişimci Eğitim. Alkan, Mustafa.

Bilişsel Süreç. Dilidüzgün, Şükran.

Bilme Edimi. Daşkaya, İbrahim.

Bireysel Başarı. Özkan, Recep.

Bireyselleştirilmiş Öğrenme İlkesi. Bozkaya, Müjgan.

Biyoekoloji. Uzun, Ali.

Biyoetik. Darçın, E. Selcen.

Biyoloji Eğitimi. Saka, Arzu.

Biyolojik Çeşitlilik. Uzun, Ali.

Biyomedikal Teknoloji. Akbaş, Ahmet.

Biyoteknoloji. Darçın, E. Selcen.

Bölme. Durmuş, Soner.

Bölümden Memnuniyet. Alver, Birol.

BÖP ve Materyal Tasarımı. İpek, İsmail.

BÖP. İpek, İsmail.

BÖP. Tasarımı. İpek, İsmail.

BÖTE. Okçu , Aydın.

Brain Activitiy. Rıza, Emel.

Buluş Yöntemi. Bilgin, Tunay.

Büyük Ölçekli Yapı. Dilidüzgün, Şükran.

C

Canlı. Topsakal, Ünsal Umdu.

Cansız. Topsakal, Ünsal Umdu.

Cemaatbaşı. Olgun,Ülkühan.

Cep Telefonu. Osman, Çerezci.

Cep Telefonunun Etkileri. Osman , Çerezci.

Cinsiyet. Aksu, Hasan Hüseyin.

Coğrafi Özellikler. Ilgar, Rüştü.

Coğrafya Öğretimi. Atayeter, Yıldırım.

Coğrafya Öğretmenliği. Atayeter, Yıldırım.

Coğrafya. Graves, Norman J. Kesten, Alper.

Computer. Gür, Hülya. Adıgüzel, Tufan.

Coşkun, Zehra. Eskicumalı, Ahmet.

Courses. Franklin, Teresa.

Creativity. Rıza, E. Tahir.

Ç

Çağdaş Sınıf. Baytekin, Çetin.

Çağdaş Yönelimleri. Göçmenler, Güzin.

Çevre Eğitimi. Darçın, Emine Selcen.

Çevre Sorunları. Aksu, Yasemin.

Çevre. Uzun, Belgin. Ilgar, Rüştü.

Çevrimiçi Eğitim. Ataizi, Murat. Aydın, C. Hakan.

Çevrimiçi Öğretim. Çalışkan, Hasan .

Çırağan Sarayı. Olgun, Kenan.

Çocuk Edebiyatı. Demircan, Candemir. Özdemir, Mehmet.

Çocuk Gelişimi. Türkmen, Mutlu.

Çocuk Hakları. Coşkun Keskin, Sevgi.

Çocuk Sağlığı ve Cep Telefonu. Osman, Çerezci.

Çocuk ve Oyun. Konur, Hakan.

Çocuk. Çakır, Turan. Aydın, Muhammed. Ersoy, Seher.Özdemir, Mehmet.

Çocukluk. Şar, Ali Haydar. Şar, Ali Haydar.

Çoklu Ortam. Şahingöz, Mehmet.

Çoklu Temsiller. Yavuz, İlyas .

Çoklu Zeka Kuramı. Acat, Bahattin.

D

Davranışçılık: Sözel Davranış; Anlam; Adcılık; İçlemselcilik; Çeviri; Gönderimin Belirsizliği. Daşkaya, İbrahim.

Değerlendirme Kriterleri. Kara, Yılmaz.

Değişim Ajanları. Graves, Norman J.

Deli Kenan. Özdemir, Mehmet.

Deming. Titrek, Osman.

Demografik Faktörler. Işıklar, Abdullah.

Demokrasi. Çelik, Hülya. Olgun, Kenan.

Demokratik Eğitim. Ömerustaoğlu, Adnan.

Demokratik Tutumlar. Ömerustaoğlu, Adnan.

Denetsel Etkililik. Çakır, Turan.

Deneysel Yöntem. Üce, Musa

Deprem. Ayas, Tuncay. İskender, Murat.

Depreme Hazırlık. Hançer, Ahmet Murat.

Depresyon. Şar, Ali Haydar.

Depresyonla Baş Etme. Şar, Ali Haydar.

Ders Kitabı Tasarımı. Bozkaya, Müjgan.

Ders Kitabı. Koray, Özlem.

Devlet. Çelik, Hülya.

Dexar. Çetinkaya, Nuray.

Didaktik antlaşması. Yavuz, İlyas .

Diferansiyel Madde Fonksiyonu. Özbek, Özlem Yeşil.

Digital Bölünme ve Türkiye. Karslı, M. Durdu.

Digital Bölünme. Karslı, M. Durdu.

Dil Felsefesi. Poyraz, Hakan.

Dil Gelişimi. Çakır, Turan.

Dilbilgisi. Çakır, İsmail.

Dilbilimci Felsefe. Poyraz, Hakan.

Dil-Düşünce. Poyraz, Hakan.

Dil-Müzik. Başer, Fatma Adile.

Distance Education. İşman , Aytekin.

Distance Learning. Colleen M. Sexton.Flournoy, Don.

Distributed Learning Environment. Tekinarslan, Erkan.

Diyalog. Horzum, Mehmet Barış.

Doğal Kaynak Suyu. Uzun, Belgin.

Doğal Ortam. Güçlü, Yüksel.

Doğalcılık. Poyraz, Hakan.

Doğru İnanç. Daşkaya, İbrahim.

Doping. Yaman, Metin.

Dönüt Kullanma. Uşun, Salih.

Durumlu Öğrenme Yaklaşımları. Ataizi, Murat.

Duygu. Kandemir, Mehmet.

Duygu-Müzik. Başer, Fatma Adile.

Duygusal Okuryazarlık. Kandemir, Mehmet.

Duygusal Paylaşım. Öğretir, Ayşe Dilek.

Duygusal Zeka. Kandemir, Mehmet.

Dünya Görüşleri. Karakuş, Rahmi.

E

Ebeveyn. Aydın, Muhammed. Ersoy, Seher.

Ebeveyn Öğrenim Düzeyi. Aksu, Hasan Hüseyin.

Edebiyat. Özdemir, Mehmet.

Edilgenleştirme. Kavanoz, Suzan.

Education. Özkan, Betül.Rıza, E. Tahir. Rıza, Emel.

Educational Technology .Eskicumalı, Ahmet.Rıza, E. Tahir.Rıza, Emel.

Eğitim. Aksoyalp, Yasemin.

Eğitim Araçları. Yalçınkaya, Tosun.

Eğitim Bilimine Giriş Dersi. Köstereliođlu, İlker.

Eğitim Fakültesi Öğrencileri. Can, Talip.

Eğitim Fakültesi. Can, Talip. Özdemir, Mehmet.

Eğitim Felsefesi. Karakuş, Rahmi.

Eğitim Örgütleri. Gündüz, H.Basri.

Eğitim Politikaları. Önür, Nimet.

Eğitim Programı. Taşdemir, Mehmet. Tutkun, Ömer Faruk.

Eğitim Programları. Yalın Uçar, Meltem.

Eğitim Sosyolojisi. Esicumalı, Ahmet.

Eğitim Teknolojileri Kullanımı. Özkütük, Nilay.

Eğitim Teknolojileri ve Yapılandırma. Alkan, Cevat.

Eğitim Teknolojileri. İşman, Aytekin. Yılmaz, Suzan Duygu.

Eğitim Teknolojisi Araçları.Acat, Bahattin.

Eğitim Teknolojisi. Acat, Bahattin. Alkan, Cevat. Erkeskin, Müşvika. Eroğlu, Erol. Karal, Hasan.

Eğitim Teknolojisinin Gelişimi. Eroğlu, Erol.

Eğitim ve Ekonomi İlişkileri. Eskicumalı, Ahmet.

Eğitim ve İdeoloji. Eskicumalı, Ahmet.

Eğitim ve Kültür İlişkileri. Eskicumalı, Ahmet.

Eğitim Ve Sosyal Değişme. Eskicumalı, Ahmet.

Eğitim ve Toplumsal Sınıf. Eskicumalı, Ahmet.

Eğitim Yazılımı Değerlendirme. Kara, Yılmaz.

Eğitim Yazılımı Seçme. Kara, Yılmaz.

Eğitim Yöneticileri. Karslı, M. Durdu.

Eğitim Yönetimi. Ateş, Öznur.

Eğitim.Alkan, Mustafa. Aslanargun, Engin.Aydın, Muhammed. Çelebi, Nurhayat. Doğan, M. Said. Eroğlu, Erol. Esicumalı, Ahmet. Graves, Norman J.Gülay, H. Ersin. Ilgar, Rüştü. Karakuş, Rahmi. Karakuzu, Melih. Karataş, Mehmet. Kıyıcı. Mübin. Önder, Hasan. Özkul, Ali Ekrem. Özkütük, Nilay.Tuztaş, Talip.Türkmen, Mutlu.Yaman, Metin. Yılmaz, Suzan Duygu. . Çötok, Nesrin Akıncı.

Eğitimciler ve Değişim. Köksal, Hayal.

Eğitimde Bilgisayar Kullanımı. Meral, Mustafa.

Eğitimi Bekleyen Tehlikeler. Aydın, C. Hakan.

Eğitimin Rolü. Eskicumalı, Ahmet.

Eğitimsel Dilbilgisi. Çakır, İsmail.

Eğitimsel Fırsat Eşitsizliği. Gündüz, Hasan Basri.

Ekonomik Yapı Analizi. Tezcan, Mediha.

Ekosistem. Uzun, Ali.

Electromagnetic Waves. Akpınar, Yavuz.

Elektronik Dergi. Aşkar, Petek.

Elektropnömatik Eğitimi. Yenitepe, Recep.

Eleştirisel Düşünce. Baloğlu, Mustafa.

Empati. Şahin, Mustafa.

Empatik Eğilim. Şahin, Mustafa.

Empatik Tutum. Şahin, Mustafa.

Enformasyon Ekonomisi. Önür, Nimet.

Enformasyon Teknolojisi. Önür, Nimet.

Enformasyon. Varol, Nurhayat.

Entelektüel. Akıncı Çötok, Nesrin.

Erinç. Güçlü, Yüksel.

Erken Çocukluk Eğitim Programı. Cömert, Suzan.

Erken Çocukluk Yılları. Konur, Hakan.

Eski Anadolu Türkçesi. Altun, Mustafa.

Eşzamanlı İpucuyla Öğretim. Özbey, Fidan.

Etki değeri. Göçmen, Gülşah Başol.

Etkileşimli Teknolojiler. Karaağaçlı, Mustafa.

Etkili Öğretim ve Öğrenme. Yazıcı, Sedat.

Etkili ve Kalıcı Öğrenme. Uluorta, Nurhan.

Etkinlik. Özkul, Ekrem.

Evlilik Doyumu. Koçak, Recep.

Experience. Tekinarslan, Erkan.

F

Faculty Building. Franklin, Teresa.

Felsefe. İşman, Aytekin. Ömerustaoğlu, Adnan. Sönmez, Selami.

Fen Başarısı. Saka, Ahmet Zeki.

Fen Bilgisi Eğitimi Öğrencileri. Yıldırım, Zeki.

Fen Bilgisi Laboratuvarı. Akpınar, Ercan.

Fen Bilgisi Öğretimi. Arıkan, Nihat. Kıyıcı, Fatime Balkan. Saka, Ahmet Zeki. Sezgin, Emre.

Fen Bilgisi Öğretmenleri. Yıldırım, Zeki.

Fen Eğitimi. Darçın, Emine Selcen. Hançer, Ahmet Hakan. Laçin Şimşek, Canan.

Fen Konularına Yönelik İlgi Anketi. Laçin Şimşek, Canan.

Fen Öğretimi. Akpınar, Ercan. Özdener, Nesrin.

Fen Tutumu. Saka, Ahmet Zeki.

Fen ve Teknoloji Öğretimi. Kanlı, Esra.

Fethiye. Güçlü, Yüksel.

Fırat Üniversitesi ve İnternet. Gürol, Mehmet.

Fırsat Eşitliği. Gündüz, Hasan Basri. Karslı, M. Durdu.

Finansmanları. İlğan, Abdurrahman.

Fizik Dersi Öğretim Programı. Alptekin, Sebahaddin.

Fizik Eğitimi. Alptekin, Sebahaddin.

Fonem. Altun, Mustafa.

Fonksiyon. Yavuz, İlyas .

Fonksiyonlarda İşlemler. Yavuz, İlyas .

Formatör Öğretmenler. Memmedova, Ayten.

Futbol Seyircisinde Saldırganlık. Kurtiç, Nedim.

G

Gazeteler. Sarı, Enver.

Geçerlik. Akın, Ahmet. Özbek, Özlem Yeşil.

Gelenek. Özdemir, Mehmet.

Geleneksel Öğretim. Bilgin, Tunay. Hançer, Ahmet Hakan.

Genel ve Meslek Lisesi. Peker, Adem.

Genetik. Saka, Arzu.

Geometri Dersine Yönelik Tutum. Peker, Murat.

Gizli Eğitim Programı. Eskicumalı, Ahmet.

Göç. Güçlü, Yüksel. Hayır, Meryem.

Görev Tazminatı. Memduhoğlu, Hasan Basri.

Görev-Odaklı Dil Öğretimi. Dilidüzgün, Şükran.

Göstergebilim. Yılmaz, Engin.

Gözlem Yoluyla Öğrenme. Bayrakçı, Mustafa.

Grafik. Yavuz, İlyas .

Gümüş, Agah. İşman, Aytekin.

Güncel Teknolojiler. Şenel, Ahmet.

Güreş. Hergüner, Gülten.

Güven Ölçeği. Yılmaz, Kürşad.

Güven. Yılmaz, Kürşad.

Güvenirlik. Akın, Ahmet.

Güzel Sanatlar Eğitimi. Yılmaz, Suzan Duygu.

H

Haber Başlıkları. Kavanoz, Suzan.

Hadis. Adam, Hüdaverdi.

Haham. Olgun,Ülkühan.

Halk Edebiyatı. Güleç, İsmail. Hamedoğlu, Mehmet Ali. Gündüz, Hasan Basri.

Harcama Planı. Ersoy, Seher.

Harçlık. Ersoy, Seher.

Hava Kirliliği. Darçın, Emine Selcen.

Hayat Bilgisi Dersi Öğretiminde Öz Yeterlik Algısı Ölçeği. Bektaş, Mustafa.

Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum. Bektaş, Mustafa.

Hayat Bilgisi Öğretimi. Bektaş, Mustafa.

Hayat Bilgisi Programı. Kaya, Zeki.

Hazırbulunuşluk. Aydın, Devrim Üzel.

Hendek. Uzun, Belgin.

Herbert A. Simon. Gezgin, U. Başar.

Hikâye İnceleme. Özdemir, Mehmet.

Hikaye. Özdemir, Mehmet.

Hikâye Edici Metin Unsurları. Başaran, Mustafa.

Hikâye Edici Metinler. Başaran, Mustafa.

History of Distance Education. İşman, Aytekin.

Hizmet Öncesi Eğitim. Gündüz, Hasan Basri.

Hükümet Programı. Baydil, Bilgehan.

Hürriyet ve Yabancılaşma. Dahrendorf, Ralf.

Hüseyin Ragıp. Agar, Mehmet Emin.

I

II. Dünya Savaşı Sonrası. Kaştan, Yüksel.

II. Meşrutiyet Dönemi. Solak, Ömer.

II. Meşrutiyet. Olgun, Kenan.

Instructional Technology. Bütün, Erhan.

Interactive Procedural Environment. Akpınar, Yavuz.

Interactivity. Colleen M. Sexton.

İ

İbn Arabi. Agar, M. Emin.

İDEAK. Dündar, Mustafa Şahin.

İdeal Kültür. Tuztaş, Talip.

İdeoloji. Kavanoz, Suzan.

İki ve Tek Basamaklı Sınav. Titrek, Osman.

İkili Kodlama Kuramı. Sezgin, Emre.

İklim Koşulları. Güçlü, Yüksel.

İklimlendirme ve Soğutma. Bulgurcu, Hüseyin.

İletişim Becerisi. Bayraktar, Işık. Soyer, Fikret.

İletişim Merkezi. Yüksel, Erkan.

İletişim Süreci. Argon, Türkan.

İletişim Tarzları. Ateş, Öznur.

İletişim. Çakır, İsmail. İşman, Aytekin.

İlgi. Laçin Şimşek, Canan.

İlişki Sosyolojisi. Wiese, Leopold Von.

İlişki. Kaştan, Yüksel. Wiese, Leopold Von.

İlköğretim Birinci Kademe. Bıçakçı, Nur.

İlköğretim çağı. Soyer, Fikret.

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri. Darçın, Emine Selcen.

İlköğretim Müfettişi. İskender, Murat.

İlköğretim Okulları. Gür, Hülya. Yılmaz, Kürşad.

İlköğretim Okulu. Argon, Türkan. İskender, Murat.

İlköğretim Online. Aşkar, Petek.

İlköğretim Öğrencileri. Işıklar, Abdullah.

İlköğretim Öğrencisi. Coşkun, Yemliha.

İlköğretim Programı. İpek, Cemalettin.

İlköğretim Programını Algılama Düzeyi. Taşdemir, Mehmet.

İlköğretimde Eğitim Araçları. Yalçınkaya, Tosun.

İlköğretimden Orta Öğretime Geçiş. Cengiz, Gönül.

İlköğretime Hazırlık. Unutkan, Özgül Polat.

İmaj. Torun, İshak.

İMÖ. Okçu , Aydın.

İnanç. Daşkaya, İbrahim.

İnce Motor Beceriler. Unutkan, Özgül Polat.

İnsan Hakları. Coşkun Keskin, Sevgi.

İnsan. Yılmaz, Suzan Duygu.

İnsangücü İstihtdamı. Karslı M. Durdu.

İnternet Bağımlılığı. İşman, Aytekin.

İnternet Destekli Eğitim. Horzum, Mehmet Barış. Kıyıcı, Mübin.

İnternet Destekli Eğitime Yönelik Düşünceler. Horzum, Mehmet Barış

İnternet Kullanımı. Gürol, Mehmet. Keser, Hafize.

İnternet Üzerinden Mesleki Gelişim. Yıldırım, Gözde.

İnternet ve Eğitim-Eğitim Teknolojisi. İşman, Aytekin.

İnternet Yoluyla Öğretim. Kaya, Zeki.

İnternet. Dinçer, Murat. Gürol, Mehmet. İnternet.Kabakçı, Işıl.İnternet. Karakuzu, Melih. Kıyıcı, Mübin.

İnternetle Öğretim. Kabakçı, Işıl.

İslam. Adam, Hüdaverdi.

İstanbul Erkek Lisesi. Doğan, Enfel.

İstanbul. Solak, Ömer.

İstifa. Özdemir, Mehmet.

İstihdam Politikaları. Karslı M. Durdu.

İş Becerileri. Özbey, Fidan.

İş Birliğine Dayalı Öğrenme. Aydın, Sinan.

İş Doyumu. Gülay, H. Ersin. Gündüz, Hasan Basri.

İş Eğitimi Dersi. Şenel, Ahmet.

İş Eğitimi Öğretmenleri. Şenel, Ahmet.

İşbirliği. Dahrendorf, Ralf.

İşbirliğine Dayalı Öğrenme. Güçlü, Yüksel.

İşbirlikli öğrenme Teknikleri. Bilgin, Tunay.

İşbirlikli Öğrenme. Bilgin, İbrahim.

İşbölümü Kuramları. Dahrendorf, Ralf.

İşbölümü. Dahrendorf, Ralf.

İyimser Bakış Açısı. Öğretir, Ayşe Dilek.

K

Kadın Öğretmen. Yılmaz, Engin.

Kalite Araçları. Köksal, Hayal.

Karadeniz. Işık, Adem.

Karay. Olgun,Ülkühan.

Karınca Yöntemi. Baytekin, Çetin.

Kariyer Gelişimi. Gündüz, Hasan Basri. Işıklar, Abdullah.

Kariyer Yönetimi. Gündüz, Hasan Basri.

Katmanlı Şiir Yapısı. Yılmaz, Engin.

Kavram Yanılgısı. Darçın, Emine Selcen. Saka, Arzu. Topsakal, Ünsal Umdu. Yenilmez, Kürşat.

Kavrama Düzeyi. İşleyen, Tevfik.

Kavramsal Gelişim. Saka, Arzu.

Kaygı Düzeyi. Güdek, Bahar.

Kazanım. Saka, Ahmet Zeki.

Kent. Yalın Uçar, Meltem.

Kısa-Yoğun-Acil Psikoterapi. Yıldırım, Taşkın.

Kimya Dersine İlişkin Tutumlar. Özden, Mustafa.

Kimya Eğitimi. Dündar, Mustafa Şahin. Üce, Musa.

Kimya Öğretimi. Özden, Mustafa.

Kişi ve Madde İstatistikleri. Önder, İsmail.

Knowledge Economy. Jaffrin, Manuel.

Koç. Karabacak, Kerim.

Koçluk. Karabacak, Kerim.

Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi. Saka, Ahmet Zeki.

Korku. Ayas, Tuncay.

Koşu. Salih. Hergüner, Gülten.

Köyceğiz. Güçlü, Yüksel.

Köyceğiz-Fethiye. Güçlü, Yüksel.

Köyceğiz-Kalkan. Güçlü, Yüksel.

Kur'an Kıssaları. Aydın, Muhammed.

Kur'an. Aydın, Muhammed.

Kuramsal Yaklaşımlar. Çakır, Turan.

Kurumsal İmaj. Torun, İshak.

Kuş Sistematiği. Uzun, Ali.

Kuşlar. Uzun, Ali.

Kültür Öğesi. Tuztaş, Talip.

Kültür Sosoyolojisi. Tuztaş, Talip.

Kültür. Karataş, Mehmet. Tuztaş, Talip. Yalın Uçar, Meltem.

Kültürün Özellikleri. Tuztaş, Talip.

Küresel Dil. Kolaç, Emine.

Küreselleşme. Karataş, Mehmet. Kolaç, Emine.

Kütüphanelerin Durumu. Varol, Nurhayat.

L

Lâmiî Çelebi. Güleç, İsmail.

Learning. Colleen M. Sexton. Jaffrin, Manuel. Tekinarslan, Erkan.

Lider. Taşkesen, Abdullah.

Liderlik. Taşkesen, Abdullah. Aksoyalp, Yasemin.

Lineer Cebir Öğretimi. Aydın, Sinan.

Lisansüstü Çalışmalar. Demircan, Candemir.

Lise Öğrencisi. Ekşioğlu, Subhan.

Lise Türü. Alver, Birol.

M

Madde Tepki Kuramı. Önder, İsmail.

Madde Yanlılığı. Özbek, Özlem Yeşil.

Maddi ve Manevi Kültür. Tuztaş, Talip.

Maliyet- Etkinlik Analizi. Tezcan, Mediha.
Marjinal. Akıncı Çötok, Nesrin.
Matematik Eğitimi. Bilgin, Tunay. Bütüner, Suphi Önder. Yenilmez, Kürşat.
Matematik İlgisi. Aksu, Hasan Hüseyin.
Matematik Öğretimi. Kutlu, Oğuz. Yenilmez, Kürşat.
Matematik Öğretmeni Adayları. Peker, Murat.
Materyal Geliştirme. Saka, Ahmet Zeki.
Materyal Gereksinimi. Kaya, Zeki.
Materyal Kullanımı. Can, Talip.
Mavi Kuş. Özdemir, Mehmet.
Meclis-i Mebusan. Olgun, Kenan.
Medya. Çelik, Hülya.
Mehmet Akif. Solak, Ömer.
Menkıbe. Agar, M. Emin.
Merak. Laçin Şimşek, Canan.
Meslek Yüksekokulları. Gürbüz, Rıza.
Mesleki Beceri Gelişimi. Saka, Ahmet Zeki.
Mesleki Beklenti. Yıldız, Kaya.
Mesleki Eğitim. Gündüz, Hasan Basri.
Mesleki Süreç. Taşdemir, Mehmet.
Mesleki Yeterlik. Yılmaz, Engin.
Meta-Analiz. Göçmen, Gülşah Başol.
Metaryal Geliştirme. . Tutkun, Ö. Faruk.
Metin Dilbilim. Yılmaz, Engin.
Metin- Odaklı Görevler. Dilidüzgün, Şükran.
Mevlâna. Agar, M. Emin.
Microsoft Yazılımları. Hançer, Ahmet Murat.
Microsoft Yazılımlarının Kullanımı. Hançer, Ahmet Murat.
Mikro Planlama. Aslanargun, Engin.
Mikroişlemcili Sistem Geliştirme Seti. Akbaş, Ahmet.
Milliyet Pazar. Özkan, Recep.
Mineral. Uzun, Belgin.
Mistisizm. Karakuş, Rahmi.
MLO. Titrek, Osman.
Mobbing. Şahin, Mustafa.
Model Alma. Bayrakçı, Mustafa.
Model Veri Uyumu Analizleri. Önder, İsmail.
Modern Türk Edebiyatında Klasik Edebiyat Etkisi. Güleç, İsmail.
Morfem. Altun, Mustafa.
Motivasyon. Kanlı, Esra.
Multimedya Ders Yazılımı. Sezgin, Emre.
Mustafa Kutlu. Özdemir, Mehmet.
Mücadele. Yaman, Metin.
Müfredat. Graves, Norman J.
Müfredat. Koray, Özlem.
Müzik Eğitimi. Başer, Fatma Adile. Müzik Eğitimi. Güdek, Bahar.

N

Neden-Etki. Daşkaya, İbrahim.
Nev-Yunânî . Özdemir, Mehmet.
Niğde İli Örneği. Torun, ishak.
Niğde Üniversitesi. Torun, İshak.
Nitel Araştırma. Şahin, Mustafa.
Nitel Çalışma. Şahin, Mustafa.
Niteliksel Araştırma Metotları. Göçmen, Gülşah Başol.
Numûne-i Terakki Mektebi. Doğan, Enfel.
Nüfus. Güçlü, Yüksel.

O

Okuduğunu Anlama. Çakıroğlu, Ahmet.
Okul. Aksoyalp, Yasemin.
Okul Deneyimi 1 Dersi. Baytekin, Çetin.
Okul Kültürü. Ada, Şükrü.
Okul Öncesi Eğitim Kurumları Çok Boyutlu Denetsel Etkililik Modeli Testi (OÇDEMET). Çakır, Turan.
Okul Öncesi Eğitim Kurumları. Çakır, Turan.
Okul Seçimi. Gündüz, Hasan Basri.
Okul Sözlüğü. Yılmaz, Engin.
Okul Tercihi. Cengiz, Gönül.
Okul Türleri. Cengiz, Gönül.
Okul Yöneticisi. İskender, Murat.
Okul yöneticisi. Koçak, Recep.

Okullarda Örgütsel Adalet. Taşdan, Murat.

Okulöncesi Dönem. Konur, Hakan.

Okuma. Özdemir, Mehmet.

Olasılık Dersi. İşleyen, Tevfik.

Olay Çizgisi. Özdemir, Mehmet.

Oluşturmacı Fen Öğretimi. Kıyıcı, Fatime Balkan.

Oluşturmacı Öğretim Tasarımı. Tezci, Erdoğan.

Oluşturmacı Tasarım Uygulaması. Gürol, Mehmet.

Oluşturmacı Tasarım. Gürol, Mehmet.

Oluşturmacı Yaklaşım. Kıyıcı, Fatime Balkan.

Online Courses. Franklin, Teresa.

Online Dergi. Aşkar, Petek.

Online Eğitim. Ataizi, Murat.

Online Öğretim. Çalışkan, Hasan.

Online Öğretimin Tasarımı. Çalışkan, Hasan.

Organizasyon. Altıkardeş, Aysun.

Organizational İmplications. Udin, Victor.

Ortam. Adıyaman, Zehra.

Ortaöğretim. Cengiz, Gönül. Özden, Mustafa.

Oryantasyon. Kolunsağ, Ayşe.

Oyun. Adam, Hüdaverdi.

Ozon Tabakası. Darçın, Emine Selcen.

Ö

Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (ÖSS). Yıldırım, Taşkın.

Öğrenci Algısı. Karslı, M. Durdu.

Öğrenci Görüşleri. Alptekin, Sebahaddin.

Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri (ÖTBB). Aydın, Sinan.

Öğrenci Tutumları. Bütüner, Suphi Önder.

Öğrenci. Doğan, Cihangir.Doğan, M. Said.Özkul, Osman.

Öğrencilerin Görüşleri. Bütüner, Suphi Önder.

Öğrencilerin Sosyo-ekonomik Profilleri. Torun, ishak.

Öğrenme Ders Teknolojisi. Baytekin, Çetin.

Öğrenme Stilleri. Merter, Feridun. Peker, Murat.

Öğrenme. Baytekin, Çetin. Bütün, Erhan.

Öğrenme-Öğretme. Uşun, Salih. Aksoyalp, Yasemin.

Öğretim Elemenları. Uşun, Salih.

Öğretim Materyali. Sağlam, H. İbrahim.

Öğretim Tasarımı. Karakuzu, Melih.

Öğretim Teknolojileri. Kaya, Zeki. Tutkun, Ö. Faruk.

Öğretim Üyeleri Ve Uzaktan Öğretim. Alakoç, Zehra.

Öğretim Yazılımı. Karal, Hasan.

Öğretim Yolları. Merter, Feridun.

Öğretim Yöntem ve Teknikleri. Merter, Feridun.

Öğretim Yöntemleri. Doğan, Enfel.

Öğretim. Tutkun, Ö. Faruk, Gürbüz, Rıza, Kabakçı, Işıl, Kaya, Zeki, Orgun, Fatma,

Öğretimde Ergonomi. Kaya, Zeki.

Öğretme Ders Teknolojisi. Baytekin, Çetin.

Öğretme. Baytekin, Çetin.

Öğretmen adayı. İşleyen, Tevfik. Saka, Ahmet Zeki. Camadan, Fatih.

Öğretmen Adayları. Karadüz, Adnan.

Öğretmen Algısı. Şahin, Mustafa.

Öğretmen Davranışları. Erdoğdu, M. Yüksel.

Öğretmen Eğitimi. Esicumalı, Ahmet . Sönmez, Selami. Karadüz, Adnan.

Öğretmen Görüşleri ve Yeterlilikleri. Altun, Taner.

Öğretmen Görüşleri. Şerefoğlu, S. Sadi.

Öğretmen Merkezli Öğretim. Bilgin, İbrahim.

Öğretmen Okulu. Sönmez, Selami.

Öğretmen Tutumları. Meral, Mustafa.

Öğretmen Uygulamaları. Cömert, Suzan.

Öğretmen Yeterlilikleri. İşman, Aytekin. Aksu, Yasemin. Bayraktar, Işık. Doğan, M. Said. Gülay, H. Ersin. Horzum, Mehmet Barış

Öğretmenler. Ateş, Öznur. Karslı, M. Durdu.
Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri. Yaman, Metin.
Öğretmenlik Mesleği. Gündüz, Hasan Basri.
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum. . Camadan, Fatih.
Öğretmenlik. Yaman, Erkan.
Ölçek. İskender, Murat.
Önermesel Bilgi. Daşkaya, İbrahim.
Örgüt Kültürü. Ada, Şükrü.
ÖSS Başarısı. Ekşioğlu, Subhan.
ÖSS Giriş Alanı. Aksu, Hasan Hüseyin.
Öz Yeterlik Algısı. Bektaş, Mustafa.
Özdüzenleme. Kıyıcı, Gülbin.
Özel Eğitim ve Bilgisayar Uygulamaları. Kurt, Adile Aşkım.
Özel Eğitim. Kurt, Adile Aşkım.
Özel Ortaöğretim Öğretmenlerinin Kariyer Gelişim Sorunları. Gündüz, Hasan Basri.
Özendirme Araçları. Memduhoğlu, Hasan Basri.
Özlem ve Kâinat. Yılmaz, Engin.
Özür. Koç, Mustafa.
Öz-Yeterlik. Yazıcı, Hikmet.

P

Para Yönetimi. Ersoy, Seher.
Parlamento. Olgun, Kenan.
Performans Değerlendirme. Gündüz, Hasan Basri.
Peygamber. Adam, Hüdaverdi.
Planlama Yeterliği. Taşdemir, Mehmet.
Planlama. Altıkardeş, Aysun.
Pnömatik Eğitimi. Yenitepe, Recep.
Prens Sabahaddin. Özkul, Osman.
Problem Çözme Becerisi. Hançer, Ahmet Hakan.Eskicumalı, Ahmet. Yazıcı, Hikmet. Yenilmez, Kürşat.
Problem Solving Skills. Adıgüzel, Tufan.
Problem Solving. Adıgüzel, Tufan.
Problem Tabanlı Öğrenme. Bütün, Erhan.
Problem Türleri. Yenilmez, Kürşat.
Problem. Adıgüzel, Tufan.
Probleme Dayalı Öğrenme. Kanlı, Esra.
Program Değerlendirme. Cömert, Suzan. Program Değerlendirme. Köstereliođlu, İlker.
Program Geliştirme. Tutkun, Ömer Faruk.
Program. Tutkun, Ömer Faruk. Türkoğlu, Önder.
Programlı Öğretim Yöntemi. Orgun, Fatma.
Programs. Udin, Victor.
Proje Başarısı. Bektaş, Mustafa.
Proje Tabanlı Öğrenme. Erdem, Mukaddes.
Psikolojik Belirtiler. Alver, Birol.
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Beklenti Düzeyi. Peker, Adem.
Psiko-Sosyal. Türkmen, Mutlu.

R

Rabbani. Olgun,Ülkühan.
Radioactivity. Akpınar, Yavuz. Akpınar, Yavuz.
Rasyonel Sayılar. Durmuş, Soner.
Reformlar. Özkul, Osman.
Rehber Öğretmen. İskender, Murat.
Rehberlik Rolü. İskender, Murat.
Roman. Yılmaz, Engin.
Rübâb-ı Şikeste. Özdemir, Mehmet.

S

Sadreddin-i Konevî. Agar, M. Emin.
Sağlık Planlaması. Doğan, M. Sait.
Sağlık Sosyolojisi. Doğan, M. Sait.
Sağlık. Doğan, M. Sait.
Sakarya Üniversitesi. Özkul, Osman.
Saldırganlık. Kurtiç, Nedim.
Sanal Ders Uygulama. Bıçakçı, Nur.
Sanal Ders. Bıçakçı, Nur.
Sanal Fen Bilgisi Dersleri. Dinçer, Murat.
Sanal Labaratuar. Özdener, Nesrin.
Sanayi Toplumu. Çötok, Nesrin Akıncı.
Sayısal Kopuş. Gündüz, Hasan Basri.

Sayısal Teknolojiler. Gündüz, Hasan Basri.

Sebep-Erek. Daşkaya, İbrahim.

Seçim. Olgun, Kenan.

Sınav Başarısı. Yıldırım, Taşkın.

Sınav Kaygısı. Güdek, Bahar.

Sınıf Birleştirmesi. Taşdemir, Mehmet.

Sınıf Düzeyi. Alver, Birol.

Sınıf İçi İletişim. Şahin, Mustafa.

Sınıf Öğretmeni. İpek, Cemalettin. Taşdemir, Mehmet.

Sınıf Yönetimi. Çelebi, Nurhayat.

Sınıfların Tasarımı. Turan, Alparslan.

Sigara İçme. Yazıcı, Hikmet.

Sigarayı Bırakma. Yazıcı, Hikmet.

Similasyon. Özdener, Nesrin.

Siyaset. Kaştan, Yüksel.

Sociology Of Technology. Eskicumalı, Ahmet.

Sorokin ve Hudutlar Kanunu. Tuztaş, Talip.

Soru Bankası Programı. Akbayın, Hasan.

Sosyal Beceri. Doğan, Tayfun.

Sosyal Bilgi Süreci. Doğan, Tayfun.

Sosyal Bilgiler Dersi. Erdem, Mukaddes.

Sosyal Bilgiler Öğretim Materyali Ölçeği. Sağlam, H. İbrahim.

Sosyal Bilgiler. Coşkun Keskin, Sevgi. Çelik, Hülya.Güçlü, Yüksel. Kesten, Alper. Sağlam, H. İbrahim. Yazıcı, Sedat.

Sosyal Bilim. Tuztaş, Talip.

Sosyal Bilimleri Sınıflandırma Denemesi. Tuztaş, Talip.

Sosyal Bilimlerin Gelişimi. Tuztaş, Talip.

Sosyal Bütünleşme. Hergüner, Gülten.

Sosyal Değişme. Eskicumalı, Ahmet. Tuztaş, Talip. Tuztaş, Talip.

Sosyal Duyarlılık. Sarı, Enver.

Sosyal Farkındalık. Doğan, Tayfun.

Sosyal İçedönüklük. Yıldırım, Taşkın.

Sosyal Kaygı Bozukluğu. Yıldırım, Taşkın.

Sosyal Öğrenme Kuramı. Bayrakçı, Mustafa.

Sosyal Sorumluluk Ve Üniversiteler. Betil, İbrahim.

Sosyal Sorumluluk. Betil, İbrahim.

Sosyal Tabakalaşma. Dahrendorf, Ralf.

Sosyal Yaşam. Solak, Ömer.

Sosyal Zeka. Doğan, Tayfun.

Sosyalleşme. Doğan, M. Said.

Sosyo Ekonomik Statü. Yaman, Erkan.

Sosyo-Ekonomik Durum. Özkul, Osman.

Sosyo-ekonomik Profil Çalışması. Torun, ishak.

Sosyo-Kültürel Köken. Özkan, Recep.

Söylem. Kavanoz, Suzan.

Söz Varlığı. Yılmaz, Engin.

Sözel Yaratıcılık. Aslan, Esra A.

Sözleşmeli Öğretmenlerin Sorunları. Gündüz, H. Basri.

Sözleşmeli Öğretmenlik. Gündüz, H. Basri.

Sözlü Anlatım. Agar, Mehmet Emin.

Sözlükbilim. Yılmaz, Engin.

Spor Politikası. Baydil, Bilgehan.

Spor. Adam, Hüdaverdi. Hergüner, Gülten. Kurtiç, Nedim.

Sportif faaliyet. Soyer, Fikret.

Su Fazlalığı. Güçlü, Yüksel.

Su Noksanı. Güçlü, Yüksel.

Sulak Alanlar. Zor, Mehmet.

Suriye. Kaştan, Yüksel.

Sülüklü Göl. Uzun, Ali.

Sünnet. Aydın, Muhammed.

Sürdürülebilir Oryantasyon. Kolunsağ, Ayşe.

Sürgün. Akıncı Çötok, Nesrin.

Ş

Şiddet. Çelebi, Nurhayat.

Şiir. Özdemir, Mehmet.

T

Taciz. Çelebi, Nurhayat.

Tarım. Darçın, E. Selcen.

Tarih Sosyolojisi. Tuztaş, Talip.

Tasavvuf Edebiyatı. Güleç, İsmail.

Tasavvufi Şiir. Güleç, İsmail.

Tasnif. Güleç, İsmail.

Teacher Education. Özkan, Betül.

Teacher. Gür, Hülya.

Teacher' s Experiences. Gür, Hülya

Technologie. Flournoy, Don.

Technologist. Bütün, Erhan.

Technology. Bütün, Erhan. Eskicumalı, Ahmet.

Ted Ankara Koleji Öğretmenleri. Yıldırım, Gözde

TED Istanbul Koleji. Dinçer, Murat.

Ted İstanbul Koleji. Makbuloğlu L. Tuğba.

Tekke Edebiyatı. Güleç, İsmail.

Teknik Eğitim. Bütün, Erhan.

Teknoloji Eğitimi. Akbaş, Ahmet.

Teknoloji Kullanımı. Karaağaçlı, Mustafa.

Teknoloji Sınıfları. Turan, Alparslan.

Teknoloji. Erkeskin, Müşvika.İşman, Aytekin.

Teknolojinin Rolü. Tezci, Erdoğan.

Telecommunication. Flournoy, Don.

Tematik Öğrenme. Topsakal, Ünsal Umdu.

Temellendirme. Daşkaya, İbrahim.

Tercih Sırası. Alver, Birol.

Terminoloji Öğretimi. Çakır, İsmail.

Termokimya. Üce, Musa.

Tevfik Fikret. Özdemir, Mehmet. Solak, Ömer.

The Radiotion World. Akpınar, Yavuz.

The Role Of Teaching. Jaffrin, Manuel.

Thornthwaite. Güçlü, Yüksel.

Toplam Kalite. Titrek, Osman.

Toplumsal Cinsiyet Rolleri. Eskicumalı Ahmet.

Toplumsal Cinsiyet Yargıları. Eskicumalı, Ahmet.

Toplumsal Cinsiyet. Eskicumalı, Ahmet.

Toplumsal Yapı. Akıncı Çötok, Nesrin.Torun, İshak. Özkul, Osman.

Trak. Işık, Adem.

Transgenik Bitkiler. Darçın, E. Selcen.

Travma Sonrası Stres Bozukluğu. İskender, Murat.

Transaksiyonel Uzaklık. Horzum, Mehmet Barış.

Turizm. Güçlü, Yüksel.

Tutum. Aksu, Yasemin. Koç, Mustafa. Özkul, Osman. Şahingöz, Mehmet.

Tuztaş, Talip. Dahrendorf, Ralf.

Tükenmişlik. İskender, Murat.

Türk Edebiyatı. Güleç, İsmail.

Türk Hava Yolları. Erkeskin, Müşvika.

Türk Kültürü. Hergüner, Gülten.

Türk Romanı. Solak, Ömer.

Türk Sosyolojisi. Özkul, Osman.

Türk Tarih. Hergüner, Gülten.

Türkçe Ders Kitabı. Yılmaz, Engin.

Türkçe Eğitimi. Demircan, Candemir.

Türkçe Öğretim Kitabı. Agar, Mehmet Emin.

Türkçe Öğretimi. Agar, Mehmet Emin. Dilidüzgün, Şükran.

Türkçe Öğretmenliği. Karadüz, Adnan.

Türkiye Bölgeler Coğrafyası. Makbuloğlu L. Tuğba.

Türkiye ve Sulak Alan. Zor, Mehmet.

Türkiye. Hayır, Meryem. Kaştan, Yüksel. Uzun, Ali.

Türkiye'de Uzaktan Eğitim. Varol, Asaf.

U

Umut. Yazıcı, Hikmet.

Uyaran. Ilgar, Rüştü.

Uyuşturucu. Doğan, Cihangir.

Uzak Doğu Sporları. Türkmen, Mutlu.

Uzaktan Eğim. Tezcan, Mediha.

Uzaktan Eğitim Teknolojileri. Göçmenler, Güzin. Özkul, Ekrem.

Uzaktan Eğitim . Adıyaman, Zehra. Çallı, İsmail. Horzum, Mehmet Barış. Çetinkaya, Nuray. Göçmenler, Güzin. Gürol, Mehmet. Hançer, Ahmet Murat. Hançer, Ahmet Murat. Karakuzu, Melih. Özkul, Ali Ekrem. Özkul, Ekrem. Tezcan, Mediha.Varol, Asaf. Yüksel, Erkan.

Uzaktan Eğitimin Gelişimi. Çallı, İsmail.

Uzaktan Öğretim. Alakoç, Zehra. Gürbüz, Rıza.

Uzlaşmacılık. Poyraz, Hakan.

Uzun, Ali. Uzun, Belgin.

Ü

Ücret Sistemi. Memduhoğlu, Hasan Basri.

Üniversite Öğrencileri. Kolunsağ, Ayşe. Yazıcı, Hikmet.

Üniversite ve Bölge. Titrek, Osman.

Üniversite. Torun, İshak.

Üniversiteye Giriş Sınavı. Karslı, M. Durdu.

Ünlülerin Başarı Sırrı. Özkan, Recep.

Üstbilişsel Strateji. Çakıroğlu, Ahmet.

Üstün Yeteneklilik. Aslan, Esra A.

Üstün Zekâlı Birey. Kanlı, Esra.

V

V. Mehmet Reşat. Olgun, Kenan.

Vakıf Üniversiteleri. İlğan, Abdurrahman.

Vakıf Üniversitesi Öğrencilerinin Analitik Değerlendirilmesi. İlğan, Abdurrahman.

Vatandaş. Çelik, Hülya.

Vatandaşlık. Coşkun Keskin, Sevgi.

Verimlilik. Agar, Mehmet Emin.

Video. Özkan, Betül.

W

Watson-Glaser Eleştirisel Düşünce Ölçeği. Baloğlu, Mustafa.

Web Tabanlı Eğitim. Akbayın, Hasan. Altıkardeş, Aysun.

Web Tabanlı Öğretim Materyali Hazırlama. Keser, Hafize.

Web. Karakuzu, Melih. Kıyıcı, Mübin.

Web-Enhanced Study. Udin, Victor.

www. Kıyıcı, Mübin.

Y

Yabancı Dil Öğretimi. Adıyaman, Zehra.

Yabancı. Akıncı Çötok, Nesrin.

Yahudi. Olgun,Ülkühan.

Yahya Kemal Beyatlı. Yılmaz, Engin.

Yahya Kemal. Güleç, İsmail. Özdemir, Mehmet.

Yakarış. Koç, Mustafa..

Yaparak-Yaşayarak Öğrenme Etkinlikleri. Bilgin, İbrahim.

Yapay Zeka Programlama Teknikleri. Önder, H. Hasan.

Yapay Zeka.Önder, Hasan.

Yapı. Horzum, Mehmet Barış.

Yapılandırmacı Kuram. Güçlü, Yüksel.

Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretmen. Gür Erdoğan, Duygu.

Yapılandırmacı Yaklaşım. Dilidüzgün, Şükran.

Yapılandırmacılık. Gür Erdoğan, Duygu. Hançer, Ahmet Hakan.

Yaratıcı Düşünme. Uluorta, Nurhan.

Yaratıcılık ve Eğitim. Öztürk, Ergün.

Yaratıcılık. Öztürk, Ergün.

Yazı Yazma Becerisi. Unutkan, Özgül Polat.

Yazılı Anlatım. Agar, Mehmet Emin.

Yazma Becerileri. Özkara, Yasin.

Yenibosna (İstanbul). Hayır, Meryem.

Yeniden Başlama. Yazıcı, Hikmet.

Yerinden Yönetim. Aslanargun, Engin.

Yeterlilik. Yıldırım, Zeki.Yıldız, Eylem. Akpınar, Ercan.Yılmaz, Yavuz. Gündüz, Hasan Basri.

YÖK Enformatik Milli Komitesi. Varol, Asaf.

Yönetici. Argon, Türkan. Aksoyalp, Yasemin.

Z

Zihin Haritası. Bütüner, Suphi Önder.

Zihin-Müzik. Başer, Fatma Adile.

Zihinsel Engelli Öğrenci. Özbey, Fidan.

Ziya Gökalp. Karataş, Mehmet.

Zorbalık. Çelebi, Nurhayat.

21. Yüzyıl Eğitim. Tutkun, Ömer Faruk.

21. Yüzyıl. Aksoyalp, Yasemin.

6+1 Analitik Yazma Modeli. Özkara, Yasin.

KİTAP TANITIMI: BEKTAŞ, Mustafa, Mehmet Barış HORZUM, *Otantik Öğrenme*, Ankara: Pegem Akademi, 2010, 96 s.

Eğitim sistemiyle bireylere kazandırılmaya çalışılan en önemli niteliklerden biri öğrenilen bilgilerin gerçek hayatla ilişkilendirilmesidir. Fakat Dewey'in de vurguladığı gibi okuldaki eğitim hayata hazırlık değil, hayatın bizzat kendisi olmalıdır. Bu nedenle eğitim sürecinde gerçek dünyayı da içine alan öğrenme benimsenmelidir. Bu da, gerçek dünya problemlerine çözüm arayan, öğrenme ortamını sadece okul duvarları ile sınırlandırmayan, üst düzey becerileri kazandırmayı hedefleyen otantik öğrenmeyle mümkün olabilir.

Bahri ATA editörlüğünde, Mustafa BEKTAŞ ve Mehmet Barış HORZUM tarafından titizlikle ve güncel çalışmalar incelenerek yazılmış olan "Otantik Öğrenme" kitabı eğitim fakültelerinde okuyan öğretmen adaylarına, öğretmenlere, ilköğretim öğrencilerine ve ailelerine eğitim-öğretim süreci boyunca destek olabilecek nitelikte bir kitaptır.

Kitabın temel başlıkları "Önsöz, Giriş, Eğitime Genel Bakış, Otantik Öğrenme, Sonuç, Kaynaklar ve Dizinden" oluşmaktadır. Kitabın giriş bölümünde; eğitim ve gerçek dünya arasındaki ilişki sorgulanmış ve otantik öğrenmenin neden gerekli olduğu vurgulanmıştır. "Eğitime Genel Bir Bakış" adlı başlık altında 21. yüzyıla kadar süregelen eğitim sistemleri incelenmiş ve bireylerin gerçek dünya ile ilişki kurmasını gerektiren bir öğrenme yapısı yani otantik öğrenme kavramı ön plana çıkartılmıştır. Daha sonra otantik öğrenme kavramı ve otantikliğin ne olduğu üzerinde durulmuş ve otantik öğrenmenin özellikleri anlatılmıştır. Otantik öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayacak olan görev, etkinlik ve değerlendirme sürecini içeren otantik bağlam, otantik etkinlik, uzman performansı, çoklu bakış açısı ve roller, işbirliği, yansıtma, açık bir şekilde dile getirme, birebir yetiştirme ve yapılandırılmış destek ve otantik değerlendirme bileşenleri açıklanmıştır. Gerçek dünya öğrenmesini benimseyen yapısıyla birlikte otantik öğrenmede, öğrenci ve öğretmen rolleri ve öğrenme ortamı yeni bir boyut kazanmaktadır. Kitapta, değişen öğretmen ve öğrenci rolleri ele alınmış olup; otantik öğrenmede ortam özelliklerine değinilmiştir. Ayrıca öğretim sürecinde otantik öğrenmeyle kullanılabilecek olası yöntem ve tekniklerde ayrı bir alt başlık altında ele alınmıştır. Kitapta ayrıca otantik öğrenmeyle ilgili yanlış anlamaları giderecek önemli bir bölüm bulunmakla birlikte; okuyuculara otantik öğrenmenin daha iyi anlaşılması için otantik öğrenmeyle ilgili örnekler,

örnek bir öğrenme durumu ve Hayat Bilgisi dersi kazanımları için örnek otantik öğrenme uygulamaları sunulmuştur. Bu bölümün otantik öğrenmeyi uygulayacak okuyuculara önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kitabın en son kısımda ise değerli ve anlamlı bir sonuç kısmı yer almaktadır. Otantik öğrenmenin önemini ortaya koyacak ilişkilendirmeler vurgulanmıştır.

Kitabın editörü olan Bahri ATA, Gazi Eğitim Fakültesi'nde Doç. Dr. olarak görev yapmaktadır. Başarılı bir akademisyen olarak çok sayıda bilimsel yayını bulunan ATA'nın ağırlıklı olarak çalışmaları Tarih Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Müze Eğitimi, Bilim ve Teknoloji Tarihi vb. konularındandır. Kitabın yazarlarından Mustafa BEKTAŞ, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Yrd. Doç. Dr. olarak görev yapmaktadır. Bir akademisyen olarak çok sayıda bilimsel yayını bulunan BEKTAŞ'ın makale ve bildirileri ağırlıklı olarak Hayat Bilgisi Öğretimi, Çoklu Zekâ Kuramı ve Uygulamaları, Sınıf Öğretmeni Yetiştirme vb. konularındadır. Kitabın diğer bir yazarı olan Mehmet Barış HORZUM, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Yrd. Doç. Dr. olarak görev yapmaktadır. Bir akademisyen olarak çok sayıda bilimsel yayını bulunan HORZUM'un makale ve bildirileri ağırlıklı olarak Uzaktan Eğitim, Öğretim Tasarımı, Karma Öğrenme vb. konularındadır.

21. yüzyılın gerektirdiği üst düzey becerileri kazandıran ve gerçek dünyaya bilinçli ve duyarlı yaklaşan bir neslin yetişmesi amacıyla hazırlanan "Otantik Öğrenme" kitabı ciddi bir kaynak niteliği taşımaktadır. Ayrıca teorik bilginin yanında uygulama örneklerini sunması açısından da önem taşımaktadır. Günümüzdeki eğitim sistemine farklı bir bakış açısı kazandıran bu çalışmayı literatüre kazandıran ve sunan değerli yazarlara ve editör Bahri ATA'ya teşekkür ederiz.

Zeynep İLERİ*

* Arş. Gör. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği ABD zileri@sakarya.edu.tr